

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav germánských studií

Diplomová práce

Bc. et Bc. Nela Střídová

Volné psaní ve výuce němčiny jako cizího jazyka

Freies Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

Free writing in teaching German as a foreign language

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei Věra Hejhalová, Ph.D. für ihre Hilfsbereitschaft und Zeit bedanken, die sie mir beim Schreiben der vorliegenden Arbeit gewidmet hat.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....
Nela Střídová

Klíčová slova:

didaktika - výuka němčiny jako cizího jazyka - komunikativní kompetence - volné psaní

Key words:

didactics - German as a foreign language - communicative competence - free writing

Abstrakt:

Cílem předložené diplomové práce je upozornit na důležitou úlohu volného psaní ve výuce němčiny jako cizího jazyka. Práce je rozdělena na dvě části: teoretickou a praktickou. V teoretické části jsou shrnuty základní poznatky o dovednosti psaní, jeho členění i hodnocení. Speciálně byl zohledněn koncept volného psaní. V rámci praktické části jsou porovnány teoretické poznatky s provedeným výzkumem. Výzkum analyzoval postoj zvolené cílové skupiny k volnému psaní a jeho opravě.

Abstract:

The aim of the presented master's thesis is to point out the role of free writing in German as a foreign language. The thesis is divided into two parts: theoretical and practical. The theoretical part summarizes elemental knowledge of writing skills, its classification and evaluation. Special attention is given to the concept of free writing. The practical part compares theoretical knowledge with realized research. The research analyses the attitude of the target group to free writing and its correction.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	8
1. Sprach- und Fremdsprachendidaktik.....	10
1.1 Definition der Grundbegriffe.....	10
1.2 Gegenstand, Kompetenzen und Ziele.....	11
2. Fertigkeit Schreiben.....	15
2.1 Grundsätzliches.....	15
2.2 Beziehung zu anderen Sprachfertigkeiten.....	17
2.2.1 Sprechen und Schreiben.....	17
2.2.2 Beziehung zu Lesen und Hören.....	19
2.3 Entwicklung im Fremdsprachenunterricht.....	20
2.4 Schreiben in der Muttersprache versus Schreiben in der Fremdsprache.....	21
2.5 Klassifizierung des Schreibens im Fremdsprachenunterricht und seine Charakteristik.....	22
2.6 Freies Schreiben.....	23
3. Die Rolle des Lehrenden und der Korrektur im Schreibprozess.....	27
3.1 Die Rolle des Lehrenden im Schreibprozess.....	27
3.2 Die schriftlichen Fehler und ihre Korrektur im Fremdsprachenunterricht.....	29
3.2.1 Fehler im Fremdsprachenunterricht.....	30
3.2.2 Schriftliche Fehler und ihre Korrektur.....	32
3.2.3 Korrektur des freien Schreibens.....	34
4. Zusammenfassung des theoretischen Teiles.....	36
5. Voraussetzungen der Untersuchung.....	38
5.1 Grundsätzliches.....	38
5.2 Ort und Zielgruppe.....	39
5.3 Anfertigung der Aufgaben.....	41
5.4 Anfertigung des Fragebogens.....	43
6. Verlauf der Untersuchung.....	46
6.1 Verteilung der Aufgaben und folgende Korrekturen.....	46
6.2 Verteilung des Fragebogens.....	47
6.3 Sammeln der Daten und Vorbereitung auf ihre Analyse.....	48
7. Datenanalyse.....	49
7.1 Lehrerin A.....	50
7.2 Lehrerin B.....	52
7.3 Lehrerin C.....	53
7.4 Lehrerin D.....	55
7.5 Lehrerin E.....	57
7.6 Lehrerin F.....	58
8. Ergebnisse der Datenanalyse und ihre Interpretation.....	60
8.1 Übersicht der Ergebnisse.....	60
8.2 Interpretation.....	62
9. Stellung der Autorin zu freiem Schreiben.....	64
9.1 Zugang im Allgemeinen.....	64
9.2 Organisatorisches.....	64
9.3 Korrektur und Bewertung.....	65
10. Desiderata.....	67
11. Zusammenfassung.....	68
Literaturverzeichnis.....	71
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	76

Motto:

„Gesegnet sei, der die Schrift erfand.“

Jean Paul

Abkürzungsverzeichnis

DaF=Deutsch als Fremdsprache

GeRS=Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen

EPS=Europäisches Portfolio der Sprachen

L1=Muttersprache

L2=Zweitsprache

Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema des freien Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Freies Schreiben ist seit einiger Zeit eine häufig gehörte Bezeichnung, in der sich die neuen Erkenntnisse der kognitiven Psychologie wiedergeben. In den letzten Jahren wird freiem Schreiben im Fremdsprachenunterricht mehr Platz geschenkt. Die mögliche Ausnutzung seines Lernpotenzials im Unterricht hat die Wahl der Thematik beeinflusst.

Im Rahmen der Arbeit wird die Wichtigkeit des freien Schreibens im Fremdsprachenunterricht gezeigt. Der Korrektur und Bewertung des freien Schreibens wird besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Die Arbeit wird in den theoretischen und den praktischen Teil gegliedert.

Im theoretischen Teil werden am Anfang die Begriffe der Sprach- bzw. Fremdsprachendidaktik als Einführung in die Problematik erklärt. Zuerst wird Schreiben als Bestandteil der vier Sprachfertigkeiten (Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören) allgemein behandelt. Die Beziehungen und Unterschiede des Schreibens zu anderen Sprachkompetenzen und seine Entwicklung werden zunächst dargestellt. In weiterem Kapitel wird die Diskrepanz des Schreibprozesses in der Muttersprache und in der Fremdsprache charakterisiert. Nachfolgend wird eine unterschiedliche Klassifikation des Schreibens vorgeführt. Im Zusammenhang damit wird freies Schreiben systematisiert und definiert. Wie andere Fertigkeiten unterliegt auch freies Schreiben der Entwicklung, die als Nächstes gekennzeichnet wird. Da die Lernenden beim Schreiben die Anweisungen der Lehrenden befolgen, wird die Rolle der Lehrenden im Fremdsprachenunterricht angedeutet. Die Lehrenden beeinflussen mit ihrer Korrektur, Bewertung und Benotung die Motivation der Schreibenden. Um die Korrektur durchführen zu können, müssen die Lehrenden die Fehler zuerst erkennen. Aus diesem Grund werden auch die Definition des Fehlers und seine schriftliche Korrektur thematisiert. Die Beurteilung des freien Schreibens wird zuletzt besprochen.

Im praktischen Teil der Arbeit wird die durchgeführte Untersuchung beschrieben. Ziel der Analyse ist zu erkennen, welche Stellung die Untersuchten zu freiem Schreiben haben und ob, ev. wie sie freies Schreiben korrigieren, bzw. korrigieren würden. Um das Ziel der Untersuchung zu erreichen, werden zwei Untersuchungsfragen gestellt, die das Verhältnis der Zielgruppe zu der Rolle des freien Schreibens und seiner Korrektur und Bewertung im DaF-Unterricht verfolgen.

Um die subjektive Stellung der Zielgruppe analysieren zu können, wird die Untersuchung qualitativ ausgerichtet. Als Untersuchungsort wird das allgemeine Gymnasium in Pardubice gewählt. Die Deutschlehrenden des Untersuchungsortes bilden die Zielgruppe. Selbst angefertigte Aufgaben werden verteilt, bearbeitet und nachfolgend von den Lehrenden korrigiert. Neben den Korrekturen wird als methodologisches Instrument ein strukturierter Fragebogen erstellt. Die Respondenten sind mit den Korrigierenden identisch. Die Untersuchung besteht also aus zwei Teilen: Korrektur der

Aufgaben und Fragebögen. Nach der Datenanalyse werden die Ergebnisse zusammengefasst, interpretiert und dann mit den Erkenntnissen aus dem theoretischen Teil verglichen. Letztendlich wird die Stellungnahme der Autorin des Textes zum freien Schreiben und seine Korrektur präsentiert. Mit den Ergebnissen des praktischen Teils und der sich daraus ergebenden Schlussfolgerungen soll ein Beitrag zu der steigenden Unterstützung des freien Schreibens im DaF-Unterricht geleistet werden.

Theoretischer Teil

1. Sprach- und Fremdsprachendidaktik

Um die Arbeit theoretisch einrahmen und mit den Begriffen der Sprach- und Fremdsprachendidaktik operieren zu können, werden diese am Anfang definiert. Nachfolgend wird der Gegenstand vorgestellt. Da sich die Zielorientierung des Fremdsprachenunterrichts durch die Akzentuierung der kommunikativen Kompetenzen im Laufe der Zeit verwandelte, wird die Entwicklung ebenfalls thematisiert.

1.1 Definition der Grundbegriffe

Einleitend werden die Termini der Sprach- bzw. Fremdsprachendidaktik erklärt. Zuerst wird der Begriff der Sprachdidaktik erläutert. In den didaktischen Publikationen wird er unterschiedlich behandelt, deshalb werden einige ausgewählte Definitionen präsentiert.

Die **Sprachdidaktik** betrachtet Glück (2000, 652) als: *„Bezeichnung für einen Teilbereich¹ der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur oder einer Didaktik einer Fremdsprache; [...] eine Teildisziplin, die sich mit verschiedenen Aufgabebereichen des Sprachunterrichts befasst, die v. a. die mündlichen und schriftlichen Kommunikationsfähigkeiten und metasprachlichen Kenntnisse fördert“*. Glück ordnet in seinem Entwurf die Sprachdidaktik ein und kommentiert den Gegenstand. Hans Glinz (2006, 17) geht mit diesem Fachausdruck anders um und interpretiert es als: *„die Kunst und die Wissenschaft, wie man Kindern und Erwachsenen beim Lernen einer neuen Sprachform oder Sprache überhaupt helfen kann [...]“*. Oder mit anderen Worten ausgedrückt als die Kunst und Wissenschaft, wie man das Lernen von Sprachen am besten anpackt und den Lernenden am besten dient. Aus dieser Sicht ist die Sprachdidaktik nicht nur eine die Lernprozesse empirisch erforschende und erklärende, sondern auch die Lernenden und ihr Lernen verstehende Wissenschaft (vgl. Glinz, 27). Lange Zeit war sie ausschließlich als eine Didaktik für Unterricht in der Muttersprache (L1) konzipiert. Die heutige mehrsprachige Lebenswelt hat dazu beigetragen, den Unterricht auf die Zweitsprache² bzw. weitere Fremdsprache (L2, L3) auszurichten (vgl. Budde/Riegler/Wiprächtiger-Geppert, 2012, 11). Die Erweiterung von Sprachdidaktik zu

¹ Im Rahmen dieser Arbeit wird die Problematik der Abgrenzung der einzelnen Teilbereiche der Didaktik nicht berücksichtigt. Da das Thema der Arbeit mit dem Sprachunterricht eng verbunden ist, wird nur der Bereich der Sprachdidaktik behandelt.

² In der didaktischen Terminologie wird oft die Differenz zwischen der Zweit- und Fremdsprache diskutiert. Die Zweitsprache ist eine Sprache, die nach oder neben der Muttersprache als zweites Kommunikationsmittel dient. Fremdsprache ist solch eine Sprache, die im Schulunterricht erworben wird (Hutterli et al., 2008, 16-18). Der Begriff der Zweitsprache birgt in sich viel Fremdsprachliches; die Zweitsprache kann unterrichtsmäßig vermittelt werden. Hier trifft sich der Zweitsprachenunterricht mit Fremdsprachenunterricht. Unter dieser Voraussetzung werden beide Begriffe (Zweitsprache und Fremdsprache) in der Arbeit verwendet.

Sprachendidaktik- bzw. Fremdsprachendidaktik betont, dass mehrere Sprachen gemeint werden. Diese Erweiterung entspricht der Vorstellung einer integrierten Sprachendidaktik, in der eine Sprache nicht isoliert gelernt wird, sondern es werden vielfältige Verbindungen hergestellt. Dies fordert eine Mehrsprachigkeit, bei der man eine Sprache nicht auf Kosten einer anderen oder gegen eine andere lernt, sondern in der die gesamten Sprachkenntnisse den Sprachenschatz eines Menschen zusammen bilden (vgl. Le Pape Racine, 2007, 156 ff.).

Eine Sprach- bzw. Fremdsprachendidaktik ist allgemein gefasst eine pädagogische Disziplin von Lehren und Lernen (fremder) Sprachen (vgl. Choděra/Ries, 1999, 12-13). Sie verstand sich im 19. Jahrhundert zuerst als Methodik des Fremdsprachenunterrichts und entfaltete sich mit Beginn des 20. Jahrhunderts als Disziplin mit dem Auftrag, die Inhalte und die Wege ihrer Vermittlung zu erforschen (vgl. Bausch/Christ/Krumm, 1995, 3). Zu der traditionellen Aufgabe gehört die Zielbestimmung des Sprachunterrichts (vgl. Glück, 2000, 652). Ziel ist, dass die Lernenden eine gewünschte Kompetenz in einer gewünschten Sprache bzw. Sprachvariante mit der höchstmöglichen Motivation und ohne unnötigen Aufwand erreichen (vgl. Glinz, 2006, 17). Gerade die (Fremd) Sprachendidaktik entwickelt dabei eine Systematik, nach der Lernziele effektiv erreicht werden können.

Für die Zwecke der vorliegenden Arbeit wird die Sprachdidaktik, bzw. Fremdsprachendidaktik aus der Sicht der Glinz'schen Definition verstanden: als eine Kunst den Lernenden bei einem Spracherwerb Hilfe zu leisten. Außerdem wird sie als eine praktische und applizierte Wissenschaft angenommen. Die Forderung der Mehrsprachigkeit und die davon abzuleitenden Vorteile für den Sprachunterricht werden insbesondere geschätzt.

1.2 Gegenstand, Kompetenzen und Ziele

Nachdem der Begriff der Sprach-/Fremdsprachendidaktik definiert wurde, wird der Gegenstand geschildert. Im Anschluss wird die veränderte Zielausrichtung des Fremdsprachenunterrichts im Zusammenhang mit den kommunikativen Kompetenzen wiedergegeben.

Nach Huneke/Steinig (2002, 89 ff.) gibt es mehrere Möglichkeiten, wie eine Fremdsprache erlernt werden kann. Grundsätzlich bewegt sich das Erlernen zwischen zwei Polen, dem traditionellen, schulischen Unterricht und dem Erwerb im Land der Zielsprache. Die zwei genannten Pole unterscheiden sich in der Lernzeit, dem Lernort und dem Gesprächspartner. Für die vorliegende Arbeit ist der Bereich des schulischen Unterrichts³ von Bedeutung.

³ Im traditionellen Schulunterricht sind die Rollen der Beteiligten (Lehrende - Lernende) eindeutig getrennt. Es ist zwar schwierig den Lernbedürfnissen jedes einzelnen Lernenden gerecht zu werden, dennoch kann in der knapp bemessenen Unterrichtszeit ein größeres Lernpensum vorgestellt werden.

In diesem Kontext kann als Gegenstand einer Fremdsprachendidaktik allgemein der Sprachunterricht selbst festgestellt werden. Mit den Worten von Glück ausgedrückt, wie es im vorgehenden Kapitel erwähnt wurde, können die verschiedenen Aufgabebereiche des Sprachunterrichts ebenfalls den Gegenstand bilden. Wenn man der Definition nach Choděra folgt, ist eine Fremdsprachendidaktik als Theorie von Lehren und Lernen fremder Sprachen gefasst. Es gibt demnach vier Perspektiven, die sie beschäftigen: die Lehrperspektive, die Lernperspektive, die zu vermittelnde Sprache sowie ihre Inhalte und die Dimension von Eigenem zu Fremdem (vgl. Christ, 1992, 11). Die genannten Perspektiven müssen im Lehrprozess optimiert werden, sodass sich der Lernende⁴ die Fremdsprache und die fremde Kultur aneignen kann.

Diese und andere Anforderungen kann ein Lernender erfüllen, indem er die Ziele eines Fremdsprachenunterrichts, die durch eine Lehrkraft vermittelt werden, verfolgt. Wie bereits im Kapitel 1.1 gezeigt wurde, besteht das Ziel einer Fremdsprachdidaktik darin, dass die Lernenden die gewünschten **Kompetenzen** erreichen. Aktuell hat insbesondere Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GeRS)⁵ großen Einfluss auf Vorstellungen von Kompetenzen, die er als einen Komplex der Kenntnisse und Fertigkeiten empfindet. Unter einer Kompetenz kann außerdem: „eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von kommunikativen Problemen durch interkulturelle, fremdsprachige Handlungsfähigkeit erfolgreich zu lösen“ verstanden werden⁶. Dabei tragen die Kompetenzen nicht nur zum direkten Bildungserfolg bei, sondern sie unterstützen auch die persönliche Entwicklung (vgl. Ossner, 2008, 18 ff.). Laut GeRS entwickelt die Verwendung einer Sprache, inklusive des Erlernens, die Kompetenzen. So setzt der GeRS in seinem handlungsorientierten Ansatz den Akzent auf Sprachverwendung, allerdings im pragmatisch-funktionalen Sinne: „Sprachverwendung – und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein – umfasst die Handlungen von Menschen, die als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von Kompetenzen entwickeln, und zwar allgemeine, besonders aber **kommunikative Sprachkompetenzen**⁷[...]“ (vgl. Europarat, 2001, 21)⁸.

⁴ In diesem Text wird der Einfachheit halber nur die männliche Form verwendet.

⁵ Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen des Europarats gibt umfangreiche Anweisungen, wie ein Spracherwerb vergleichbar zu machen ist. Man teilt ihn in sechs Niveaustufen (A1-C2) ein. Der GeRS bietet eine generelle Auffassung des Spracherwerbs an. Die Fertigkeit Schreiben ist nicht selbstständig, sondern in Bezug auf die kommunikative Sprachkompetenz zu finden.

⁶ <https://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/franzoesisch/gym/fb1/plan/kompetenzen/sprache.html> (Zugriff am 12.4.2016).

⁷ Die kommunikativen Sprachkompetenzen eines Lernenden werden durch verschiedene Sprachtätigkeiten realisiert. Die Sprachtätigkeiten umfassen Rezeption, Produktion und Interaktion und können mit den gesprochenen oder geschriebenen Texten verbunden werden. Rezeption und Produktion (in der gesprochenen oder geschriebenen Form) sind als primär zu betrachten, weil sie für eine Interaktion notwendig sind. Kommunikative Sprachkompetenz kann als Verbindung mehrerer Komponenten verstanden werden: der linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenz.

⁸ <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> (Zugriff am 19.4.2016).

Die Betonung der kommunikativen Sprachkompetenzen entspricht der aktuellen Tendenz der Fremdsprachendidaktik, in der vor allem das Bestreben nach den **funktionalen kommunikativen Kompetenzen** gefordert wird. Zu den funktionalen kommunikativen Kompetenzen werden nicht nur die **Sprachkompetenzen**, sondern auch die Verfügung über die sprachlichen Mittel (Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Orthografie) gerechnet. Im Fremdsprachenunterricht können **vier Sprachkompetenzen** bzw. sprachliche Fertigkeiten gefunden werden: verstehendes **Hören, Sprechen** und freies **Lesen und Schreiben** (vgl. Choděra/Ries, 1999, 45-46).

Neben den funktionalen kommunikativen Kompetenzen können die interkulturellen oder Methodenkompetenzen im Rahmen eines Fremdsprachenunterrichts verlangt werden. **Interkulturelle Kompetenzen** sind die Fähigkeiten, die auf der Grundlage des eigenen kulturellen Wissens und Einstellungen ermöglichen, effektiv und angemessen in interkulturellen Situationen zu kommunizieren (vgl. Deardorff, 2006, 14).

Das Fachwort **Methodenkompetenz** bezeichnet das Beherrschen von Methoden oder einen Umgang mit den Arbeitsformen, die einen bestimmten Lernstoff auf effektivste Weise behandeln. Methodenkompetenz umfasst auch die Fähigkeit, sich unterschiedliche Lernstrategien selbstständig zu erschließen⁹.

Erst seit den 70er Jahren spielt das Konzept der kommunikativen (Sprach) Kompetenzen in der Fremdsprachendidaktik eine zentrale Rolle¹⁰. Der steigende Fokus auf Kompetenzen der Lernenden bedeutete eine neue Orientierung des Unterrichts. Wenn früher dieser „inputorientiert“ (stofforientiert) war, so soll er nun „outputorientiert“ (schülerorientiert) sein (vgl. Ossner, 2008, 18 ff.). Die kommunikative Sprachendidaktik hat den Lernenden zum Mittelpunkt des Lehrprozesses gemacht. Einige Forscher sind der Meinung, dass die Ausrichtung des Unterrichts auf die Verständigung die Basis für die gegenwärtige postkommunikative Phase¹¹ der Fremdsprachendidaktik bildet. Diese Phase ist durch eine sensible Teilnehmer- und Handlungsorientierung des Unterrichts gekennzeichnet (Graßman/Kaufmann, 2012, 3).

Die Akzentuierung der Fertigkeiten eines Lernenden spiegelt sich in der Zielsetzung des Unterrichts wider. Im Fremdsprachenunterricht können drei Hauptziele verfolgt werden: **sprachliches, erzieherisches und Bildungsziel** (vgl. Choděra/Ries, 1999, 45-46).

Gerade das sprachliche Ziel wird in der ersten Reihe von den sprachlichen Kompetenzen abgeleitet, wobei ihre im Unterricht geübte Realisierung zur erwünschten Fertigkeit führt. Dieses Ziel orientiert sich auf die kommunikative Kompetenz, die sich einerseits in der Dichotomie

⁹ <http://www.gutenberg-hs.de/schulprogramm/methodenkompetenz/index.php> (Zugriff am 13.4.2016).

¹⁰ http://www.unisaarland.de/fileadmin/user_upload/Einrichtungen/zfl/PDF_Fachdidaktik/PDF_Kolloquium_FD/Kompetenzbegriff_in_der_Fremdsprachendidaktik_Statement.pdf (Zugriff am 12.4.2016).

¹¹ Die umstrittene Diskussion, ob die Fremdsprachendidaktik mit der interkulturellen Teilnehmerorientierung des Unterrichts tatsächlich als postkommunikativ bezeichnet werden kann, wird nicht weiter kommentiert. Dies steht nicht im Zentrum der Arbeit.

gesprochene-geschriebene Sprache und andererseits in der Dichotomie Produktion-Rezeption überschneidet.

Tabelle 1.: Kommunikative Kompetenzen

Produktion	Sprechen	Schreiben
Rezeption	Hören	Lesen
	Gesprochene Sprache	Geschriebene Sprache

Quelle: Choděra/Ries (1999, 46)

Das Bildungsziel ist mit der Annahme der Sprachkenntnisse und außersprachlicher Faktoren einer Sprache verflochten. Erzieherisches Ziel entwickelt den Charakter und die Persönlichkeit eines Lernenden.

2. Fertigkeit Schreiben

Bis jetzt wurde die Aufmerksamkeit der theoretischen Grundlage der Sprach-/Fremdsprachendidaktik gewidmet. In diesem Kapitel wird Schreiben als Bestandteil der vier Fertigkeiten generell angedeutet. In jeweiligen Unterkapiteln wird Schreiben von den anderen Fertigkeiten abgegrenzt. Danach wird die Entwicklung der Stellung zum Schreiben im Fremdsprachenunterricht beschrieben. Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf freies Schreiben im DaF-Unterricht. Aus diesem Grund werden die Unterschiede und Probleme der L2-Schreibenden im Vergleich zu den L1-Schreibenden gegenübergestellt. Damit freies Schreiben als Begriff formuliert werden kann, wird zuerst sein Platz in der ausgewählten Klassifikation des Schreibens erwähnt, gefolgt von der Erklärung seines Konzeptes und seiner Geschichte.

2.1 Grundsätzliches

Um die Fertigkeit Schreiben charakterisieren zu können, ist es nützlich, Schreiben an sich zu erklären. Nachfolgend wird die Auffassung, in der Geschriebenes sowohl produktives als auch kreatives Denken umfasst, konkretisiert. Beim Schreiben kommt es nicht nur auf das Produkt an, sondern auch auf den Prozess, der zu diesem Produkt führt. Im Weiteren wird die Dichotomie einerseits Schreiben als Mittel oder Ziel des Fremdsprachenunterrichts und andererseits Schreiben als produkt- oder prozessorientiertes Verfahren vorgestellt.

Schreiben wird zu den vier Sprachfertigkeiten gerechnet. Neben Sprechen gehört es den produktiven Fertigkeiten an. Im Rahmen der Didaktik können unterschiedliche Auffassungen des Schreibens gefunden werden. Helbig (2001, 921) bezeichnet es als: *„eine Tätigkeit, die Bewusstseinsinhalte grafisch fixiert, in aller Regel der Mitteilung an einen Leser dient, einem schriftsprachlichen Generierungsprozess unterliegt und als eine individuelle Fähigkeit/Fertigkeit einem Entwicklungsprozess unterworfen ist“*.

Wie auch Helbig betont, wird Schreiben als ein kommunikatives Handeln betrachtet. Der Zweck ist einfach, der Schreibende soll sich mit dem Empfänger verständigen. Diese Verständigung kann um den Aspekt der Selbstreflexion¹² und der Kreativität erweitert werden, schließlich beinhaltet Schreiben sowohl produktives als auch kreatives Denken¹³. Diese Ansicht entspricht der modernen Auffassung des Denkens im Rahmen der Gehirnforschung, die von einer Vernetzung aller Gehirnaktivitäten spricht und damit das bis in die 70er Jahre anerkannte Hemisphärenmodell

¹² In einigen Fällen, in den der Schreiber mit dem Empfänger identisch ist, wird mit dem Geschriebenen die Selbstreflexion ausgedrückt.

¹³ <http://www.grin.com/de/e-book/46862/freies-schreiben-heisst-eigene-wege-kennen> (Zugriff am 7.2.2016).

ablehnt. Früher waren die Hirnforscher der Meinung, dass den beiden Halbkugeln¹⁴ unterschiedliche Funktionen zuzuschreiben sind, man sprach von sog. „split-brain“, d. h. gespaltenes Hirn. Der rechten Hemisphäre wurden ganzheitliche, gestalthafte, emotional-sinnliche Verarbeitungsstrategien zugewiesen. Der linken wurden die rational-logischen Strategien zugesprochen. Dagegen werden laut der heutigen Forschung sprachliche Handlungen vielmehr vom gesamten Gehirn gestaltet. Die Vorstellung eines bildhaften, ganzheitlichen Denkens korrespondiert mit dem Konzept des Schreibens, in dem sowohl die schriftliche Kommunikation, als auch die Kreativität verbunden wird (vgl. Kast, 1999, 127-128). Auf dieser Grundlage kann der Kern der Arbeit, freies Schreiben, als ein anerkannter Bestandteil des jeweiligen Fremdsprachenunterrichts angenommen werden¹⁵.

Schreiben kann im Unterricht entweder als **Mittel**¹⁶, Lernmedium oder **Ziel** betrachtet werden. Wenn Schreiben als Ziel verstanden wird, so kann es einerseits als produktionsorientierte Fertigkeit (Schreiben als **Produkt**) oder als Entstehen von Texten (Schreiben als **Prozess**) andererseits angesehen werden. In dieser Arbeit wird Schreiben als Ziel- und Prozessfertigkeit¹⁷ akzentuiert, unter der Berücksichtigung, dass Schreiben nicht nur eine Bewegungsfolge vom ersten Wort bis zum Schlusspunkt ist, sondern es werden auch Verfahren eingelegt, in denen Formuliertes nochmals gelesen, überarbeitet, geändert, gestrichen und ergänzt wird (vgl. Kast, 8-24). Unter diesem Gesichtspunkt kann die zielgerichtete schriftliche Sprachproduktion als ein interaktiver, flexibel verlaufender und rekursiver Prozess empfangen werden. Nach dem Standardmodell von Hayes/Flower (1980) besteht dieser Prozess aus drei Komponenten:

1. Aufgabenumgebung: Eine Aufgabenumgebung umfasst alle externen Bedingungen wie das Thema, den Adressaten und die Schreibmotivation.
2. Langzeitgedächtnis des Textproduzenten: Ist als Zusammenwirken des Wissens, das die interne Grundlage für Textproduktion bildet, zu deuten.
3. eigentlicher Textproduktionsprozess, der aus Teilprozessen zusammengesetzt wird (vgl. Helbig, 2001, 921 ff.).

Drei Teilprozesse stellen sich dabei zentral aus: **Planen**, **Versprachlichen** und **Revidieren**. Planen heißt eine Schreibintention eines Schreibers aufzubauen, sich ein Ziel zu setzen. Diese Intention wird unter Nutzung von Wissensbeständen ausdifferenziert und mit sprachlichen Mitteln generiert, versprachlicht. Revision kann sich auf globalen Text beziehen oder auf Teilrevisionen, wie auf grammatische Stimmigkeit oder Orthografie (vgl. Huneke/Steinig, 2002, 122 ff.).

¹⁴ Unser Großhirn besteht aus zwei Hemisphären (Halbkugeln), die durch Nervenfaservernetzung verbunden sind.

¹⁵ Freies Schreiben wird ausführlicher im Kapitel 2.6 beschrieben.

¹⁶ Die Dichotomie Schreiben als Ziel oder Mittel kann in der Klassifikation des Schreibens reflektiert werden, die im selbstständigen Kapitel 2.5 behandelt wird.

¹⁷ Für die Arbeit ist Schreiben als Ziel- und Prozessfertigkeit von Bedeutung. Die Auffassung des Schreibens als Mittel und Lernmedium wird nicht weiter thematisiert.

Allgemein lässt sich sagen, dass gerade die Komplexität des Schreibprozesses und der relativ hohe Effekt des Einprägens, der durch die Beteiligung mehrerer Wahrnehmungskanäle beim Schreiben zu begründen ist, scheinen für den Fremdsprachenunterricht nutzbar zu sein. Geschriebene Texte aktivieren folgende Sinneskanäle (vgl. Kast, 1999, 21):

1. **optische** (man sieht, was man schreibt)
2. **akustische** (die Phoneme werden mit entsprechenden Graphemen assoziiert)
3. **sprechmotorische** (wer schreibt, artikuliert innerlich)
4. **motorische** (die Schreibbewegung der Hand).

2.2 Beziehung zu anderen Sprachfertigkeiten

Wie an mehreren Stellen erwähnt wurde, wird Schreiben neben Sprechen, Lesen und Hören den vier Sprachfertigkeiten zugeordnet. Dieser Abschnitt wird die Stellung des Schreibens zu den anderen Sprachkompetenzen kommentieren. Schreiben bezieht sich auf andere Fertigkeiten unterschiedlich. Die Verhältnisse ergeben sich aus der aktiven Wechselwirkung, dabei spielen sowohl die Gemeinsamkeiten als auch die Unterschiede eine Rolle. Schreiben unterstützt andere Fertigkeiten und wird umgekehrt von anderen Fertigkeiten unterstützt (vgl. Kast, 1999, 21). Grad der Unterschiedlichkeit der inneren Beziehungen wird laut Bohn (1996, 112) vom Charakter der sprachlichen Fertigkeit (produktiv oder rezeptiv), vom Medium (akustisch oder grafisch) und vom Zeitpunkt des Erwerbs (gleichzeitig versus versetzt) beeinflusst.

2.2.1 Sprechen und Schreiben

Als Erstes wird die Relation zwischen den Fertigkeiten Sprechen und Schreiben klargestellt. Nach Bohn (1996, 106) werden Sprechen und Schreiben unter anderen psycholinguistischen Voraussetzungen ausgeübt. Die unterschiedlichen räumlichen und zeitlichen Verhältnisse sind dabei bedeutend. Die Strukturbesonderheiten der geschriebenen und gesprochenen Sprache fasste Bohn in folgender Tabelle zusammen:

Tabelle 2.: Sprechen vs. Schreiben bei Bohn

Sprechen		Schreiben
Auflockerung	- Ausdrucksweise -	Verdichtung
höherer Anteil	- Redundanz -	geringerer Anteil
im Aufwand	- Ökonomie -	im Umfang
lockere Fügungsweise parataktisch Rhema-Thema-Folge	- Syntax -	gestraffte Fügungsweise hypotaktisch Thema-Rhema-Folge
Abweichung von der Norm	- Morphologie -	Korrektheit in der Anwendung der Norm
häufiger ungenaue Wortwahl, Stereotype, Füllwörter, Wiederholungen	- Lexik -	stärkerer Zwang zu den adäquaten Bezeichnungen

Quelle: Bohn (1996,106)

Neben Bohn widmete sich auch Storch (2001, 213-216) der Problematik der Auseinandersetzung zwischen dem Gesprochenen und Geschriebenen. Laut Storch stellen Sprach- und Schreibfertigkeiten hohe Anforderungen an Fremdsprachenlernende. Beide produktiven Fertigkeiten werden nämlich an allen sprachlichen Ebenen realisiert: von der pragmatisch-situativen Ebene bis zum Laut oder zur Buchstabenebene. Als Weiteres betont Storch erhebliche Unterschiede, die zwischen gesprochener und geschriebener Sprache bestehen. Während mündliches Sprachverhalten als dialogisch-interaktives Sprechen verstanden wird, zeigt sich schriftliches Verhalten monologisch. Die Unterschiede können aus drei Sichtweisen betrachtet werden: der Produktion, dem Produkt und dem Behaltenseffekt.

1. Produktion: Gesprochene Sprache wird spontaner und weniger formbezogen produziert. Sie ist auf die Kommunikationssituation, die Angemessenheit und den Inhalt orientiert. Beim Sprechen werden die sprachlichen Formen automatisch, d. h. unbewusst gebildet. Dagegen wird Schreiben langsamer und reflektierter produziert, eine tiefere und höchst detaillierte Planung schafft den Kern eines Schreibprozesses. Die Aufmerksamkeit ist auf sprachliche Form gerichtet, die sprachlichen Mittel werden bewusst konstruiert. Sprechen bezieht sich im Gegensatz zum Schreiben stark auf den außersprachlichen Kontext. Die geschriebenen Texte sind wesentlich expliziter und können auch im Nachhinein korrigiert werden. Gesprochenes Wort ist irreversibel, aufgrund der einmaligen

Äußerung kann es nur offen korrigiert werden.

2. Produkt: Geschriebene Texte bedeuten höhere Ansprüche an die sprachlichen Formen. Nur ein kohärenter Text kann als Produkt des Schreibens angenommen werden. Korrekte Verwendung der sprachlichen Mittel, strenge Normen im Rahmen einer Textsorte und die Komplexität charakterisieren das Geschriebene. Im Gegensatz dazu fordert gesprochene Sprache einfachere syntaktische Konstruktionen, lexikalische Variation und kurze Satzlänge.

3. Behaltenseffekt: Schreiben ist ein lernintensiveres Medium. Behaltenseffekt¹⁸ eines geplanten Schreibens ist höher als beim spontanen Sprechen, das weniger Wiederholungen verlangt (vgl. ebd).

Von den oben genannten Unterschieden der zwei produktiven Fertigkeiten müssen didaktische Konsequenzen abgeleitet werden. Storch (2001, 215) kommentiert die Wirkung des Schreibens an andere Lernaktivitäten folgend: *„Lernaktivitäten, vor allem Erwerb deklarativen Sprachwissens (Wortschatz, kognitive Grammatikübungen), sollten stark über geschriebene Sprache erfolgen. Insgesamt sollten Schüler viel schreiben; [...] Schreiben dürfte sich auf das Sprachenlernen insgesamt positiv auswirken. [...] Da sich die Fertigkeiten aber gegenseitig stützen, ist es günstig, Schreiben durch Sprechen, insbesondere aber Sprechen durch Schreiben vorzubereiten“*. Die gegenseitige Unterstützung der einzelnen Fertigkeiten ist auf die gesamte Kompetenz Schreiben zu übertragen. Da beim Schreiben die produktive Sprachverarbeitung im Zentrum steht, wird Schreiben nicht als isolierter, sondern mit anderen Fertigkeiten verbundener Aspekt der Produktion sprachlicher Handlungen wahrgenommen (vgl. Kaufmann et al., 2008, 111-112).

2.2.2 Beziehung zu Lesen und Hören

Nachdem die Stellung zwischen Schreiben und Sprechen thematisiert wurde, werden die Verhältnisse des Schreibens zu Lesen und Hören illustriert.

Die Beziehung zwischen **Lesen und Schreiben** ist von der gemeinsamen Gebundenheit an das grafische System gekennzeichnet. Beide Fertigkeiten haben einen sekundären Charakter und repräsentieren zwei Seiten einer übergeordneten Fähigkeit, der Beherrschung der schriftsprachlichen Kommunikation. Schreiben ist ohne Leseverständnis nicht möglich und umgekehrt (vgl. Bohn 1996, 111-112). Lesen fungiert als eine Kontrollinstanz und spielt die Rolle einer Begleitkomponente des Schreibens und andersherum können Schreibfähigkeiten nur mit der Lesefertigkeit erworben werden. Durch das Schreiben eingeübter Schriftbilder werden diese beim Lesen schneller erfasst (vgl. Kast, 1999, 21). **Hören und Schreiben** werden von mehr

¹⁸ Wie im Kapitel 2.1 angesprochen wurde, ist der Behaltenseffekt durch Zusammenwirken mehrerer Sinneskanäle bedingt.

Unterschieden als Gemeinsamkeiten bestimmt. Sie werden im Gegensatz zu Lesen und Schreiben nicht von gleichem Medium fixiert. Wenn Hören akustisch fixiert wird, wird Schreiben grafisch fixiert. Ein Höreindruck kann sowohl einen positiven als auch einen negativen Einfluss auf die Schreibleistung haben. Trotzdem können diese zwei Fertigkeiten nicht isoliert entwickelt werden; mit dem Erwerb der Schreibfähigkeit entwickelt sich das Gehör (vgl. Bohn, 1996, 112).

Zusammenfassend lässt sich deduzieren, dass keine von den vier Fertigkeiten isoliert im Rahmen eines Fremdsprachenunterrichts entwickelt werden sollte. Dagegen sollte die oben zitierte Betrachtungsweise von Storch, dass sich die einzelnen Kompetenzen gegenseitig stützen, in einem ausgewogenen didaktischen Konzept ausgenutzt werden.

2.3 Entwicklung im Fremdsprachenunterricht

Schreiben wurde im fremdsprachlichen Unterricht in der Vergangenheit anders betrachtet, als es die heutige Didaktik macht. Aus diesem Grund wird eine knappe Einführung in die Entwicklung der Stellung zu der Fertigkeit Schreiben im DaF-Unterricht skizziert.

Bohn (1996, 103-127) spricht über eine geteilte Zustimmung der vier sprachlichen Fertigkeiten im Unterricht Deutsch als Zweitsprache¹⁹. Auf die Frage, welchen Wert die DaF-Lehrer der Entwicklung des Schreibens im Unterricht beimessen, antworteten von 324 Lehrern aus 24 Ländern 170 mit „einem geringen“, 53 mit „einem sehr geringen“ und 22 mit „überhaupt keinem“. Bei der Entscheidung zwischen allen vier Tätigkeiten setzten ca 68 % der gleichen Befragten das Schreiben auf den letzten Platz. Wie Bohn im Jahre 1996 zeigte, stand das Schreiben am Ende der Rangliste der vier Fertigkeiten.

In der Forschung ist die Tendenz der steigenden Betonung des Schreibens als Zielfertigkeit in der Muttersprache erst seit 1968 zu finden. Dagegen wurde Schreiben im Fremdsprachenunterricht zum gleichen Zeitpunkt nur als ein Hilfsmittel zum Erwerb der sprechsprachlichen Kompetenz angesehen (vgl. Kaufmann et al., 2008, 111). Die neue Orientierung an die Kommunikationsfähigkeit hat die Herrschaft der audiovisuellen und der audiolingualen Methode befestigt. In den 80er Jahren orientierten sich die Untersuchungen der kognitiven Psychologie auf die Problematik der Textrezeption und Textproduktion (vgl. Schreiter, 2002, 13-14). Ergebnisse dieser Untersuchungen wurden in der Schreibdidaktik zur Kenntnis genommen. Seit dem Ende der 80er Jahre wurde Schreiben als eine selbstständige Form sprachlichen Handelns wahrgenommen. Der Mitteilungscharakter und die Adressatenbezogenheit lenkten den Blick auf die kommunikative

¹⁹ Wie oben erwähnt wurde, bringt die Zweitsprache dank der multikulturellen Lebensweise in sich viel Fremdsprachliches. An dieser Stelle wird die originelle Terminologie von Bohn (Deutsch als Zweitsprache) verwendet und auf den Kontext des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache erweitert. Für das Konzept des freien Schreibens besteht dadurch kein grundsätzlicher Widerspruch.

Funktion des Geschriebenen. Diese veränderte Sichtweise bedeutete eine Neubewertung der vier Fertigkeiten. So kam es in der letzten Zeit zu einer Wende (vgl. ebd). Nicht nur wegen der Unterrichtsorganisation und Leistungsüberprüfung scheint die Position des Geschriebenen nun stabiler zu sein als früher (vgl. Huneke/Steinig, 2002, 122). Aus folgenden Gründen spielt Schreiben im DaF-Unterricht keine untergeordnete Rolle mehr (vgl. Kaufmann et al., 2008, 110 ff.):

1. Bedeutung des Schreibens in Hinblick auf die schriftkulturellen Anforderungen der modernen Gesellschaft: In der fortgeschrittenen Informationsgesellschaft ist es vorteilhaft, über schriftliche Fähigkeiten zu verfügen.

2. Bedeutung des Schreibens als Instrument zur Aneignung einer Sprache: Da Grammatik- und Wortschatzübungen überwiegend schriftlich auszuführen sind, ist Schreiben neben der Zielaktivität auch als Instrument zur Aneignung einer Zweit- oder auch Fremdsprache nützlich.

Die Arbeit akzentuiert die Bedeutung des Schreibens als eine Zielfertigkeit, in der neben der Funktion der gesellschaftlichen Kommunikation auch die Kreativität des Schreibenden entwickelt wird.

2.4 Schreiben in der Muttersprache versus Schreiben in der Fremdsprache

In der Arbeit wird die Thematik des freien Schreibens im DaF-Unterricht behandelt. In einem Fremdsprachenunterricht wird davon ausgegangen, dass die Mehrheit der Lernenden keine Muttersprachler bilden. Das öffnet die Frage, wie unterschiedlich Schreiben in der Muttersprache zum Schreiben in der Fremdsprache sein kann. Die Antworten der Didaktiker werden vorgelegt. Die Probleme vor die DaF-Schreibenden gestellt werden können, werden ebenfalls deutlich gemacht.

Inwieweit beim Schreiben in einer fremden Sprache die gleichen Prozesse ablaufen wie beim Schreiben in der Muttersprache, wird in der Forschung noch diskutiert. Einige Forscher vermuten weitgehende Ähnlichkeit des L2-Schreibprozesses mit dem L1-Schreiben. Laut Huneke/Steinig (2002, 124 ff.) ist die L2-Grundstruktur ähnlich wie in der L1, dennoch sind die L2-Schreiber vor mehrere Probleme gestellt. Doppelt so häufig müssen sie sowohl Planungs- als auch Versprachlichungsprozesse unterbrechen, ihre Schreibgeschwindigkeit ist nur halb so hoch.

Im Einzelnen treten bei den L2-Schreibenden die folgenden Schwierigkeiten auf (vgl. Kaufmann et al., 2008, 116-117):

1. **Lexikalische Probleme:** Hier sind zuerst die Rückkopplungen an die Muttersprache zu nennen. Zweitens ist der Wortschatz eines DaF-Lernenden beschränkt, bestimmte Ausdrücke sind nicht vollständig bekannt.

2. **Verwendungsprobleme:** Die Schreibenden suchen beim Schreiben im Wörterbuch nach, sind sich aber nicht sicher, welche Verwendungsalternative passend ist.
 3. **Kollokationsprobleme:** Kollokationen sind nicht genügend verankert, so werden die stabilisierten Wortkombinationen gebrochen.
 4. **Morphosyntaktische Probleme:** Die Verwendung der Kasus und die Flexion sind nicht vollkommen automatisiert.
 5. **Syntaktische Probleme:** Die semantisch und syntaktisch richtige Verwendung der Konnektoren und ihr Einfluss auf die Wortstellung werden aus diesem Bereich am meisten verdorben.
 6. **Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung:** Als anstrengend zeigt sich die Lautbuchstabenzuordnung, die durch primäre Orientierung an gesprochene Lauten bedingt wird.
- Die einzelnen Probleme, die bei den nicht-muttersprachlichen Schreibenden vorkommen können, sind, so ähnlich die Schreibprozesse in beiden Sprachen auch scheinen mögen, auf die Unterschiede zwischen L1 und L2 zurückzuführen. Einer der großen Unterschiede zum L1-Schreiben besteht darin, dass beim Schreiben in der Fremdsprache nicht nur eine, sondern zwei Sprachen zur Verfügung stehen. An dieser Stelle ist das Konzept von Interlanguage oder einer Interimsprache zu erklären. Der Lernende bildet ein spezifisches Sprachsystem (Lernersprache) heraus, das Merkmale sowohl der Mutter-, als auch der Zielsprache aufweist. Dieses System ist variabel, bewegt sich in der Richtung der Zielsprache, kann sich aber ebenso zurückbewegen (vgl. Kleppin, 1998, 39). Börner (1989, 354) nimmt an, dass die meisten sprachlichen Aktivitäten beim Schreiben in einer fremden Sprache in der Interimsprache stattfinden. Inwiefern der Einsatz der L1 vom Fremdsprachenniveau der Schreibenden abhängt, wird noch besprochen. Einige Wissenschaftler (Woodall, 2002, 15) kommen zum Ergebnis, dass der Gebrauch der Erstsprache mit steigender Sprachkompetenz abnimmt.

2.5 Klassifizierung des Schreibens im Fremdsprachenunterricht und seine Charakteristik

Nachfolgend wird die ausgesuchte Klassifizierung des Schreibens vorgeführt.

Wie andere Fertigkeiten kann auch die Schreibkompetenz weiter differenziert werden. Für die Zwecke der Arbeit wurden zwei Klassifikationen (nach Bohn und nach Schreiter) ausgesucht.

Nach der Art der sprachlich-geistigen Anforderungen lassen sich folgende Kategorien des Schreibens sortieren (vgl. Bohn, 1996, 109):

1. **reproduktives** Schreiben: Der Inhalt ist vorgegeben, der Schreibende erfasst die Äußerung und fixiert sie schriftlich.

2. **reproduktiv-produktives** Schreiben: Der Inhalt ist auch vorgegeben, aber der Schreibende steht vor der Aufgabe, den Text umzuschreiben.

3. **produktives/freies** Schreiben: Nach einer vorgegebenen oder selbst gewählten Intention entwirft der Schreibende einen Inhaltsplan und wählt dazu passende sprachliche Mittel.

Eine andere Möglichkeit der Gliederung bietet Schreiter (2002, 11-12) in ihrer Publikation an. Sie unterscheidet zwei Grundsorten des Schreibens:

1. **gelenktes** (instrumentelles, didaktisch orientiertes) Schreiben: Schreiben wird im Unterricht als ein Instrument benutzt, um andere Lernziele zu erreichen. Als Beispiel dafür kann die Aneignung der deutschen Orthografie oder das Üben der richtigen Wortstellung im Satz genannt werden. Diese Kategorie entspricht der Auffassung des Schreibens als Mittelfertigkeit, die aber in der Arbeit nicht grundsätzlich betont wird. Aus diesem Grund wird gelenktes Schreiben nicht weiter spezifiziert.

2. **Freies** Schreiben wird als ein Schreiben ohne Textvorlage aufgefasst. Dabei ist es möglich, Texte verschiedener Textsorten zu produzieren. Freies Schreiben kann in unterschiedlichen Schreibarten vorkommen: funktionales, sachorientiertes oder kreatives Schreiben. Beim **funktionalen**²⁰ oder kommunikativen Schreiben steht Alltagskommunikation im Vordergrund. Unter **sachorientiertem** Schreiben werden argumentative Texte verstanden. **Kreatives** Schreiben wird von verschiedenen Zielsetzungen beeinflusst, z. B. sich mit anderen oder sich selbst zu verständigen, Gefühle auszudrücken, eigene Kreativität aufzudecken, zu spielen usw.

Tabelle 3.: Vergleich der Klassifikation des Schreibens bei Bohn und Schreiter

Bohn (1996)	Schreiter (2002)
I. reproduktives	I. gelenktes
II. reproduktiv - produktives	II. freies: 1. funktionales 2. sachorientiertes
III. produktives/freies	3. kreatives

2.6 Freies Schreiben

In voriger Textpassage wurde die Differenzierung des Schreibens, die zu der Kategorie des freien Schreibens geführt hat, vorgenommen. An dieser Stelle wird zuerst der Begriff des freien Schreibens formuliert, der u. a. durch den direkten Vergleich mit dem normierten Schreiben erklärt wird. Folgend wird ein Diskurs in die Geschichte und die Quellen der Erforschung des freien

²⁰ Der Terminus funktionales, kommunikatives Schreiben spiegelt die Forderung der funktionalen kommunikativen Kompetenzen wider, die in der Sprachdidaktik angesagt ist und im Kapitel 1.2 beschrieben wurde.

Schreibens durchgeführt. Zuletzt werden die Gründe, die für die Einordnung dieses Schreibens in den Fremdsprachenunterricht sprechen, zusammengefasst.

Freies Schreiben ist kein eindeutig definierter Begriff. Wissenschaftliche Abhandlungen setzen oft freies Schreiben mit spontanem, kreativem, assoziativem oder improvisierendem Schreiben gleich. Portmann (1991, 201 ff.) weist darauf hin, dass dieser Terminus verschiedenartig verwendet wird. Für die Einen ist es zweckungebundenes Schreiben, bei dem die Lernenden ohne Vorgaben über etwas schreiben, was sie bewegt, während die Anderen damit eine Anwendungsphase meinen, in der eine Reihe von Übungen bearbeitet wird. Portmann versteht darunter ein nicht vorlagengebundenes Schreiben und stimmt damit der Definition von Schreier (2002, 11) zu, die schon genannt wurde. Im Rahmen dieser Arbeit wird freies Schreiben als zweckgebundenes Schreiben ohne Textvorlage begriffen.

Das Konzept des freien Schreibens beruht auf der Idee, Lernende frei schreiben zu lassen. Druck oder Angst vor Korrektur sollten die Kreativität der Lernenden nicht einschränken. Um den Kern des freien Schreibens verstehen zu können, wird zunächst zwischen dem normierten und freien Schreiben unterschieden. An einer Seite steht **das normierte**, gebundene oder auch angeleitete **Schreiben**, das auf direkten Anweisungen, die für die entsprechende Schreibaufgabe gelten, basiert. Die Schreibaufgaben müssen die geltende Norm erfüllen, zu diesen Schreibaufgaben gehören: Erörterungen, Protokolle, Geschäftsbriefe, Berichte oder Bewerbungen. Der größte Nachteil besteht darin, dass nur ein bedingter Raum für die Kreativität gegeben ist. An der anderen Seite unterstützt **freies Schreiben** mehr Kreativität, Ausdrucksfähigkeit, Selbstverständnis und Fantasie. Die Lernenden können in einer solchen Form schreiben, wie sie es meinen. Sie können ihre Ideen darstellen, ohne dabei strenge Normen einhalten zu müssen, d. h. ein Gedicht muss sich nicht reimen, das Thema einer Geschichte muss nicht vorgegeben sein²¹. Dabei schließen sich laut Kast (1999, 127) die Kreativität und Strukturierung eines Schreibprozesses nicht aus. Ziel ist einfach. Schüler zum Schreiben und zum Umgang mit der Sprache zu ermutigen, einen Einstieg in das Schreiben zu ermitteln²². Die notwendigen Ratschläge gibt der Lehrende²³.

Die Fachbezeichnung freies Schreiben wurde bereits erläutert. Anschließend wird seine Geschichte angedeutet. In der Historie des freien Schreibens setzt sich vor allem die amerikanische und deutsche Schreibbewegung durch. In der Bundesrepublik hat sich seit dem Beginn der 70er Jahre eine eigene Schreibbewegung entwickelt, ihre Wurzeln sind in der Gruppe 47 zu finden. Es handelte sich um einen Verband der jungen Autoren, die ihre noch nicht veröffentlichten Werke gegenseitig vorgelesen haben, dabei ging es um Textkritik, Sprachanalysen und Stildebatten. Die deutsche

²¹ Zu dem freien Schreiben gehört auch der Begriff des freien Textes. Frei sind die Lernenden bei der Wahl des Themas, der Ausdrucksmittel oder Form des Textes. Ein freier Text ist ein Mittel der Selbstwahrnehmung und bietet die Möglichkeit an Erfahrungen des Einzelnen auszudrücken.

²² http://www.anleitung-zum-schreiben.de/schreiben-lernen/freies-schreiben/#Freies_Schreiben (Zugriff am 8.2.2016).

²³ Der Rolle des Lehrenden beim Schreiben wird Kapitel 3.1 gewidmet.

Tradition des freien Schreibens entstand, im Gegensatz zu der amerikanischen, im außerschulischen Bereich. Zur Zeit sind aber zahlreiche Schreibkurse sowohl an den Volkshochschulen, als auch an den Universitäten zu finden. Schreibseminare und „Schreibwerkstätten“ haben Hochkonjunktur (vgl. Kast, 130). Die amerikanische Bewegung hat ihren Ursprung an der Universität in Iowa, wo 1936 das erste Programm zum freien Schreiben entstand. In den USA wurde Schreiben wissenschaftlich breiter reflektiert als in Deutschland.

Wie im Kapitel 2.1 bereits beschrieben wurde, wird in der modernen Didaktik Schreiben als produktives und kreatives Handeln angesehen. Dieses Verständnis wurde durch die Kenntnisse der neuen Gehirnforschung, Gestalt- und Tiefenpsychologie bekräftigt. Es ist nicht überraschend, dass die Quellen der Erforschung des freien Schreibens gerade in psychologischen Theorien liegen. Aus der Tiefenpsychologie ist die Methode der freien Assoziation zu nennen. Die Themen sollen bei dieser Methode verborgene psychische Inhalte umsetzen. Aus dem Bereich der Gestaltpsychologie sollte die Technik einer Fantasiereise nicht vergessen werden. Die Lernenden stellen sich eine fantastische Welt vor, tauschen ihre Erfahrungen darüber aus und schreiben dann einen Text. Die Gehirnforschung hat ihren Beitrag mit der Methode des Clusterings geleistet (vgl. Schreiter, 2002, 13-14). Allgemein gibt es drei Verfahren, die für die Fertigkeit Schreiben, aber besonders für freies Schreiben schreibauslösend wirken: Clustering, Mapping und Brainstorming. Diese Verfahren können die Lehrenden angemessen der Unterrichtssituation anwenden.

Clustering wurde zuerst von der Amerikanerin G. Rico verbreitet. Rico sieht die Grundlage des Schreibens im Knüpfen von Ideennetzen. Spontane Einfälle werden aufgeschrieben und in einem Asoziogramm angeordnet. Das Reizwort oder auch der Kern steht in der Mitte und die Einfälle werden herum gruppiert. Beim Vertexten müssen nicht alle Gedanken im Text aufgenommen werden.

Mapping ist eine ähnliche Methode wie Clustering und wurde von Engländerin T. Buzan verwendet. Die Gedankenbindungen sind aber hierarchisch gegliedert. Der Themenschwerpunkt fungiert wie ein Stamm in der Mitte, von ihm gehen die Äste der Hauptgedanken ab in die Zweige der Nebengedanken. Mapping kann als zweiter Schritt nach Clustering hilfreich sein.

Eine komplexe Technik formulierte der Amerikaner A. F. Osborn aus. **Brainstorming** wurde zuerst in Firmen eingesetzt. Eine kleinere Gruppe von Mitarbeitern sollte gemeinsam eine Problemlösung finden. Beim Brainstorming werden alle Gedanken aufgeschrieben, auch wenn sie als falsch getrachtet werden können, schließlich können sie bei jemandem weiterführende Ideen unterstützen (vgl. Schreiter, 15-20).

Bis jetzt wurden der Begriff, der Inhalt, die Geschichte und die Quellen des freien Schreibens deutlich gemacht. Nun wird man sich damit beschäftigen, aus welchen Gründen freies Schreiben als Teil des DaF-Unterrichts erfasst werden sollte. Es gibt mehrere überzeugende Argumente dafür,

warum sich freies Schreiben seinen festen Platz im Unterricht verdient hat:

1. Es aktiviert das kreative Potenzial der Lernenden und fördert den kreativen Umgang mit Sprache. Außerdem können die Lernenden die Wirkung von verschiedenen sprachlichen Ausdrucksmitteln ausprobieren.
2. Schreiben hat sehr viel mit dem Schreibenden zu tun. Die Schreibenden können ihre Gedanken, Ideen, Träume und Wünsche in den Unterricht einbringen.
3. Lernpsychologisch ist auch davon auszugehen, dass man mehr bzw. besser lernt, wenn man innerlich und aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligt ist. Im Sprachunterricht ist das dann der Fall, wenn die persönliche Sicht und Reaktion vorgestellt werden kann²⁴.

Dagegen entwerfen die Kritiker freies Schreiben, weil es den Aspekten wie Stil oder Rechtschreibung keine Bedeutung schenkt. Diese Ansicht kann aber als Missinterpretation betrachtet werden. Die Regeln sollen beibehalten werden, auf die Fehler soll hingewiesen werden. Es soll aber behutsam gemacht werden, damit der Frust vermieden werden kann und ein Lernender seinen Gedanken freien Lauf lassen kann²⁵.

Abschließend lässt sich sagen, dass dem freien Schreiben im Fremdsprachenunterricht mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte. Aus der Sicht der didaktischen Begründung fördert es: Kreativität, Schreibfähigkeit, die sozialen Beziehungen, die kommunikative Kompetenz, das Selbst- und Fremdverständnis, die ästhetische Kompetenz und das Verständnis von Literatur²⁶.

²⁴ http://www.tinet.cat/~asgc/Forum2004/Forum2004/Maria_Gabriel.doc (Zugriff am 14.3.2016).

²⁵ http://www.anleitung-zum-schreiben.de/schreiben-lernen/freies-schreiben/#Freies_Schreiben (Zugriff am 8.2.2016).

²⁶ [http://www.studienseminarkoblenz.de/medien/fachseminare/DE/07%20Forum%20Deutsch%20\(Fortbildungsreihe\)/08%20Freies%20Schreiben.pdf](http://www.studienseminarkoblenz.de/medien/fachseminare/DE/07%20Forum%20Deutsch%20(Fortbildungsreihe)/08%20Freies%20Schreiben.pdf) (Zugriff am 8.2. 2016).

3. Die Rolle des Lehrenden und der Korrektur im Schreibprozess

Schreiben nimmt im Fremdsprachenunterricht inzwischen einen festen Platz ein. Die Lehrenden sind damit vor die Herausforderung gestellt, diese Fertigkeit den Lernenden möglichst akzeptabel zu vermitteln. Dabei ist es wichtig, dass der Lehrende in der Lage ist, seine Lernenden zu motivieren. Als ein bedeutender Motivationsfaktor kann für die Lernenden die Bewertung fungieren. Die Korrektur und Bewertung der schriftlichen und freien Texte wird dementsprechend in dem Zusammenhang mit der Rolle des Lehrenden betrachtet.²⁷ Um etwas bewerten oder benoten zu können, muss zuerst eine Fehlerkorrektur vorgenommen werden. Die Problematik des Fehlers und seine Korrektur werden erwähnt.

3.1 Die Rolle des Lehrenden im Schreibprozess

In diesem Kapitel wird die Rolle des Lehrenden im Schreibprozess präsentiert. Da die Lernenden vor allem zum Schreiben in der Fremdsprache durch eine Lehrkraft motiviert und ermutigt werden sollen, werden verschiedene Ratschläge und Hinweise, wie es gemacht werden kann, angeboten. Die Rolle des Lehrenden ist zwar durch seine eigene Individualität geprägt, dennoch kann diese durch die Erfahrung und das Verfolgen der aktuellen didaktischen Empfehlungen beeinflusst werden. Für die Empfehlungen kann neben dem Curriculum und GeRS, im Europäischen Portfolio der Sprachen gesucht werden. Die einzelnen Schreibstrategien, die im Portfolio zu finden sind, werden vorgestellt. Zuletzt wird die Auffassung des Lehrenden von Janíková (2001) angedeutet.

Schreiben wird sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache mit Anstrengung und Arbeit verbunden, wer schreibt, muss sich für längere Zeit konzentrieren, passende Formulierungen suchen etc. Leider entwickelt sich jede sprachliche Tätigkeit nur durch sprachliches Tätigsein, d. h. Schreiben entwickelt sich nur durch Schreiben selbst. Deshalb ist es die Aufgabe des Lehrenden, seine Lernenden zum Schreiben anzuhalten. Die Lernenden können innerlich und äußerlich motiviert werden. Die innere Motivation kommt aus dem Charakter des Lernenden heraus, der sein Ziel selbst auf der Grundlage eigener Entscheidung bestimmt. Dagegen wird die zweite Motivation von außen bedingt (Hayes, 2003, 173). Zu den äußerlichen Motivationsfaktoren kann die Persönlichkeit des Lehrenden, seine Kreativität und Bewertung, aber auch das Klassenklima gerechnet werden²⁸.

Der Fremdsprachenunterricht stellt also hohe Anforderungen sowohl an die Lernenden als auch

²⁷ Unter dieser Betrachtungsweise wird die Untersuchung, die im Rahmen des praktischen Teiles beschrieben wird, vorausgesetzt.

²⁸ Im Zusammenhang mit der äußerlichen Motivation wird oft die Rolle der Bewertung und Fehlerkorrektur besprochen. Diese wird im Kapitel 3.2 behandelt.

auch an die Lehrenden. Die Motivation der Schreibenden wird sicherlich schon durch die Aufgabenstellung der Übungen geprägt. Einzelne Schreibaktivitäten sollten deswegen nicht zu lang sein, sondern sie sollten in kurzen Zeitabständen angeboten werden. Regelmäßige und überschaubare Schreibaufgaben sind für die Lernenden leichter zu akzeptieren. Stereotypische Übungen sind im Unterricht nicht besonders spannend, die Aufgabentypen und Schreibanlässe sollten gewechselt werden.

Die Lehrenden bestimmen nicht nur die Schreibübungen an sich, sondern sie geben auch zeitliche und organisatorische Anweisungen. Es ist die Entscheidung des Lehrenden, ob jeder Lernende für sich schreibt oder, ob die Lernenden (kleinere) Gruppen bilden und gemeinsam schreiben. Beide Alternativen (Schreiben allein oder in der Gruppe) haben ihre Vor- und Nachteile. Schreiben in der Gruppe könnte seitens der Lernenden wenigstens als eine unterhaltsame Abwechslung zu der üblicheren Variante Schreiben allein betrachtet werden.

Um die Lust auf das Schreiben bei den Lernenden zu vertiefen, kann herausgefunden werden, wann und warum sie schreiben wollen. Steuerung von Themenwahl sollte die Angelegenheit aller, nicht allein des Lehrenden sein. Da Geschriebenes mit Präzision, Explizitheit und Korrektheit verbunden wird, schätzen die Lernenden die Hilfe der Lehrkraft (vgl. Kaufmann et al., 2008, 133-134).

Für die Unterstützung des Geschriebenen können verschiedene Verfahren verwendet werden, z. B. Mustertexte bereitstellen, Handlungsschritte vorgeben oder Merkmale eines Textes bestimmen lassen. Der Lehrende kann ebenfalls die Wechselbeziehung zwischen Textrezeption und Textproduktion nutzen. Wie bereits erwähnt wurde, stützen sich die Sprachfertigkeiten gegenseitig, so entwickelt bewusstes Lesen die Schreibkompetenz. Die Technik des Mitschreibens kann genauso hilfreich sein, die Verbindung von Hören und Schreiben verflacht die produktiven Komponenten aufs Engste. Im Fremdsprachenunterricht ist es außerdem nützlich, die Möglichkeit der Übersetzungsübungen zu berücksichtigen, u. a. fordern diese die Fähigkeit, sich exakt und angemessen auszudrücken.

Die charakteristischen Züge der Sprachfertigkeit Schreiben bedingen das Verhalten der Lehrenden. Sie müssen einzelne Teilprozesse nacheinander erklären und üben, damit die Zielfertigkeit erreicht werden kann. Danach werden die Teilprozesse von den Lernenden geplant und bearbeitet (Storch, 2001, 215-216).

Um den Schreibenden im Fremdsprachenunterricht fundierte Unterstützung überhaupt anbieten zu können, ist es für den Lehrenden vorteilhaft, sich mit dem GeRS bekannt zu machen. Da dieser Referenzrahmen aber eher theoretische Grundlagen über die kommunikativen Sprachkompetenzen enthält²⁹, lohnt es sich nach praktischen Anweisungen im Europäischen Portfolio der Sprachen

²⁹ Die kommunikativen Kompetenzen wurden im Kapitel 1.2 erläutert.

(ESP)³⁰ zu suchen. Das ESP gibt u. a. einige Empfehlungen bezüglich der Lernstrategien und des schriftlichen Ausdrucks³¹. Schriftlicher Ausdruck wird im ESP als eine Fertigkeit angenommen, bei der drei Strategien im Unterricht benutzt werden können:

1. **Strategien vor dem Schreiben:** Dazu gehören die Sammlung von Ideen, Gedanken, Assoziationen und Themen und das Nachdenken über die Struktur und die Gliederung des Textes.
2. **Strategien während des Schreibens:** Hier sind die Kontrolle durch verschiedene Informationsquellen (Wörterbücher, Grammatiken etc.), die Revision der ersten Version des Textes und die Verifikation der inhaltlichen Richtigkeit gemeint.
3. **Strategien nach dem Abschluss des Schreibens:** Die Problematik der Fehlerkorrektur wird erklärt. Die Symbole der Fehlertypen werden verdeutlicht, außerdem werden die Fehler von den Lernenden selbst entweder in der Gruppen- oder Einzelarbeit gefunden und analysiert³².

Abschließend wird noch auf die Rolle des Lehrenden in der Betrachtungsweise von Janíková (2001, 94) aufmerksam gemacht. Janíková sieht das Verhältnis zwischen den Lehrenden und Lernenden nicht als eine Beziehung zwischen einem distanzierten Subjekt und Objekt, sondern als eine kooperierende Partnerschaft. In diesem Zusammenhang wird ein Lehrender als ein Lehrleitender, der indirekt, taktvoll und sensibel wirkt, erachtet. Die Arbeit hofft auf steigende zukünftige Durchsetzung der Lehrleitenden im DaF-Unterricht, die Schreiben plangemäß, regelmäßig, lernbezogen, zielgerichtet und anhand von verschiedenen Situationen unterstützen und entwickeln. Im idealen Fall wird eine von den verschiedenen Situationen das Potenzial des freien Schreibens berücksichtigen.

3.2 Die schriftlichen Fehler und ihre Korrektur im Fremdsprachenunterricht

Wie schon mehrmals angedeutet wurde, besteht die Rolle des Lehrenden darin, dass die Lernenden zum Schreiben motiviert und angeregt werden. Die Motivation der Lernenden bedingt oft nicht nur den Schreibprozess, sondern das ganze Interesse am Fremdsprachenunterricht. Zu einem der wichtigsten äußeren Motivationsfaktoren gehört die Bewertung und Benotung der Fehler in

³⁰ Europäisches Portfolio der Sprachen (ESP) ist ein didaktisches Instrument, das auf Initiative von einem Symposium des Europarates entwickelt wurde und im engen Zusammenhang mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen steht. Das Portfolio soll den Lernenden dabei helfen, neue Sprachen zu erlernen und andere Kulturen zu verstehen. Es besteht aus drei Teilen: Sprachenbiografie, Dossier und Sprachenpass. Sprachenbiografie ist ein Sprachentagebuch der Schüler, wo sie alles notieren, was mit dem Spracherlernen zu tun hat. Das Dossier kann als eine „Schatztruhe“ angesehen werden, in der besonders gelungene Arbeiten aufbewahrt werden. Der Sprachpass ist ein Rückblick oder eine Übersicht der Sprachkenntnisse eines Lernenden.
<http://www.sprachenportfolio.de/PDF/Lehrerhandreichung-GrundundAufbauportfolio.pdf> (Zugriff am 15.3.2016).

³¹ Das Portfolio nimmt den schriftlichen Ausdruck als eine komplexe Aktivität wahr, die einen hohen Grad einer sprachlichen Kompetenz im Prozess der Aneignung einer Sprache bildet. Wie für diese Arbeit steht auch im ESP im Zentrum des fremdsprachlichen Schreibens nicht das Produkt, sondern eher der Prozess.

³² <http://elp-implementation.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=aKwqQUzIr8s%3D&tabid=2844&language=en-GB> (Zugriff am 15.3.2016).

geschriebenen Texten. Nach der Definition des Fehlers wird die schriftliche Korrektur charakterisiert.

3.2.1 Fehler im Fremdsprachenunterricht

Anfangs wird der Fehler an sich erklärt. Danach werden seine Klassifikation und Ursachen thematisiert. Die Betrachtungsweise des Fehlers im Fremdsprachenunterricht hat sich im Laufe der Zeit verändert. Sowohl die frühere, als auch die heutige Stellungnahme werden vorgestellt.

Es gibt eine ganze Reihe zweifelhafter Meinungen dazu, was unter einem Fehler zu verstehen ist. In der knappsten Auffassung ist ein Fehler als Abweichung von „Etwas“ oder als Verstoß gegen „Etwas“ zu begreifen. Dieses „Etwas“ ist eine Bezugsgröße, die im Unterricht definiert werden muss. Kleppin (1998, 14 ff.) behauptet, dass ein Fehler unter fünf Kriterien betrachtet werden kann: Korrektheit, Verständlichkeit, Situationsangemessenheit, Flexibilität und Lernerbezogenheit und Unterrichtsabhängigkeit. Letztendlich unterscheidet aber jeder Lehrende über eigene Fehlerkriterien.

Fehler können verschiedenartig klassifiziert werden. Mit einer Fehlerklassifikation ist eine Zusammenstellung von Fehlertypen nach bestimmten Gesichtspunkten gemeint. Sehr bekannt ist die Aufteilung in Performanz- und Kompetenzfehler, die auf Corder (1967) zurückzuführen ist.

Unter **Kompetenzfehler**, als „error“ bezeichnet, betrachtet man einen Fehler, der vom Lernenden nicht selbst erkannt werden kann, weil er entweder die Struktur noch nicht gelernt hat oder falsch verstanden hat (vgl. Kleppin, 41). Error ist also ein relativ häufig vorkommender Kompetenzfehler, der nicht vom Lernenden selbst korrigiert werden kann (Ondráková, 2014, 17).

Zu **Performanzfehler** werden Verstöße gerechnet, die vom Lernenden erkannt und selbst korrigiert werden können. Performanzfehler können in Fehler, die durch unvollkommene Automatisierung von bekannten Strukturen entstanden sind („mistakes“) und in Versprechen („lapses“) gegliedert werden. Verschiedene Autoren sortieren die Fehler unterschiedlich, dennoch sind sie sich in der Teilung auf ernsthaftere und leichtere Fehler einig. Zu den ernsthafteren Fehlern zählen sie die Kompetenzfehler und wiederum zu den leichteren die Performanzfehler (vgl. Ondráková, 18).

Neben der präsentierten Klassifizierung kann die Gliederung nach Sprachebenen angeboten werden. Unter diesem Aspekt können phonetische, morphosyntaktische, lexikosemantische, pragmatische und inhaltliche Fehler gefunden werden. Wie in anderen Bereichen des Unterrichts kann ebenfalls in der Fehlerklassifikation die Tendenz einer kommunikativ orientierten Fremdsprachendidaktik beobachtet werden. Diese Didaktik zielt auf die Fähigkeit, sich zu verständigen. Die Aufteilung auf **kommunikationsbehindernde Fehler** und **nicht kommunikationsbehindernde Fehler** verfolgt gerade dieses Ziel. Kommunikationsbehindernde Fehler sind solche, die eine Aussage

unverständlich werden lassen. Dagegen kann man bei den nicht kommunikationsbehindernden Fehlern den Sinn der Aussage erraten.

Fehler können im Unterricht aus mehreren Gründen vorkommen, sie können sowohl von Kommunikations- und Lernstrategien als auch von persönlichen Faktoren beeinflusst werden. An erster Stelle wird der **Einfluss der Muttersprache** oder anderer Fremdsprachen genannt. Die Interferenzfehler werden von einigen Forschern als eine der wichtigsten Fehlerursachen angesehen. Die Vertreter der kontrastiven Erwerbstheorie (Lado, Fries) sind der Meinung, dass man Fehler voraussagen könnte, wenn man die Unterschiede zwischen einzelnen Sprachen beschrieben hätte. Man müsste dafür die Ausgangssprache und die Zielsprache analysieren. Wo Elemente und Regeln der beiden Sprachen gleich seien, treten keine Fehler auf, denn hier können Übertragungsübungen vorgenommen werden, so glauben die Vertreter dieser Theorie. Völlig unterschiedliche Spracherscheinungen würden dank des negativen Transfers zu Interferenzfehlern führen. An zweiter Stelle kann der **Einfluss von Elementen der Fremdsprache selbst** angegeben werden, aus diesem Bereich werden drei Erscheinungen besonders besprochen:

1. **Übergeneralisierung** bezeichnet Ausweitung einer Kategorie oder Regel auf Spracherscheinungen, auf die sie nicht zutrifft.
2. **Regularisierung** heißt, dass ein unregelmäßiges Phänomen zu einem regelmäßigen wird.
3. **Simplifizierung** wird als Vereinfachung empfunden, z. B. der Gebrauch nicht flektierter oder nicht konjugierter Formen (vgl. Kleppin, 1998, 30 ff).

Die Stellung der Fremdsprachendidaktik zu den Fehlern wurde in der Vergangenheit anders bewertet, als es heutzutage der Fall ist. Jahrzehntlang wurden die Fehler in der Forschung als Mangel, Schwäche oder Defizit angedeutet. Sie wurden mit Übungen bekämpft und mit schlechten Noten sanktioniert, sie entschieden über Erfolg oder Misserfolg eines Lernenden. Seit Ende der 60er Jahre verliert der Fehler seinen Schrecken und wird als etwas Natürliches interpretiert, das zum Fremdsprachenerwerb gehört. Man erachtet ihn als entwicklungsspezifische Notwendigkeit, als Selbstverständlichkeit, schließlich durchläuft jeder Lernende Stufen, in denen er Fehler macht. Fehlerhafte Äußerungen werden nun als Informationsquelle für Erwerbsprozesse aufgefasst, sie verweisen auf wichtige Lernprobleme (vgl. Kleppin, 14-51). Sie sind sogar als ein Impuls „nach besseren Lösungen zu suchen“ anzunehmen (vgl. Kast, 1999, 168-177). Die Arbeit neigt zu der aktuellen Ansicht des Fehlers, der positiv geschätzt wird, indem er als natürliche Zwischenetappe des Lernprozesses bzw. Schreibprozesses zu anerkennen ist³³.

³³ Schon Cicero hat die Natürlichkeit des Fehlers im menschlichen Handeln angedeutet: „Jedem Menschen unterlaufen Fehler, doch nur die Dummen verharren im Irrtum“. Philippische Reden gegen M. Antonius XII, II, 5.

3.2.2 Schriftliche Fehler und ihre Korrektur

Nachdem der Gegenstand, die Ursachen und die Klassifikation des Fehlers klargestellt wurden, können die schriftlichen Fehler und ihre Korrektur kommentiert werden.

Zuerst wird der Charakter des schriftlichen Fehlers akzentuiert. Im Unterschied zum Sprechen liegen die Fehler in geschriebenen Texten sichtbar vor, sind eindeutig „festgehalten“, sind nicht „flüchtig“, sondern sie haben Dauer. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass die Korrektur meistens nach dem Schreiben stattfindet, womit der Prozess des Schreibens nicht unterbrochen wird (vgl. Kast, 1999, 168-177). Trotz des Bonus des Festhaltens und keiner Unterbrechung des Schreibprozesses sind die Lehrenden vor diffizile Frage der Korrektur der schriftlichen Fehler gestellt. Es ist nicht umstritten, dass die Lehrkräfte, bevor sie ihre Korrektur überhaupt durchführen können, den Fehler zunächst erkennen müssen. Alle Lehrenden haben diesbezüglich ihre eigene Theorie darüber:

- was ein Fehler ist
- wie ein Fehler zu beschreiben und einzuordnen ist
- worin die Ursache eines Fehlers besteht
- ob ein Fehler im Hinblick auf Betonung als schwer oder leicht eingeschätzt wird
- welche Maßnahmen im Umgang mit einem Fehler für sinnvoll gehalten werden (vgl. Kleppin, 1998, 22).

Die Diagnostik eines Fehlers kann für den Korrigierenden sehr kompliziert sein. Es ist nötig die Fehlerkorrektur im Bezug auf Kontext des Entstehens, das Alter des Lernenden, die Sprachstufe und die Lernstrategie zu beurteilen. Eine solche Fehlerkorrektur kann in eine **Korrektursequenz** aufgeteilt werden, die nacheinander, vermischt oder unabhängig voneinander angewendet werden kann³⁴:

1. **eine einfache Fehlermarkierung**: Es wird nur markiert, dass ein Fehler vorliegt, ohne näher zu zeigen, um was für eine Art des Fehlers es sich handelt.

2. **die Fehlerkennzeichnung mit Korrekturzeichen**: Bei der Fehlerkennzeichnung mit Korrekturzeichen wird die Art des Fehlers angegeben. Dadurch wird den Lernenden eine Hilfe zu einer möglichen Selbstkorrektur gegeben. Die Korrekturzeichen sollen so einfach und verständlich sein wie nötig.

³⁴ Nur am Rande der Arbeit wird bemerkt, dass die Korrektur eines Lehrenden neben didaktischem Sinne ebenfalls aus der Sicht der Theorie des Sprachmanagements (Nekvapil, 2010) betrachtet werden kann. Ein kommunikativer Akt (schriftliche Formulierung) kann von Gültigkeit besitzender und legitimerter Norm abweichen (oder nicht). Eine solche Abweichung seitens eines Sprachproduzenten (Lernenden) kann von einem Rezipienten (Lehrenden) bewertet werden (oder nicht). Infolgedessen kann die Abweichung vom Rezipienten bewertet werden (oder nicht). Falls sie negativ bewertet wird, kann sie in einer Maßnahme korrigiert werden (oder nicht). Und schlussendlich kann diese Maßnahme in den eigenen Sprachgebrauch seitens des Produzenten übernommen werden (oder nicht) (vgl. Nekvapil, 2010, 53 ff.).

3. **die Berichtigung durch den Lehrenden:** Ein Lehrender nimmt eine solche Korrektur vor, indem er die richtige Variante an den Rand oder über den Text schreibt. Dies ist in den Fällen anzuwenden, wo der Lernende nicht imstande ist, seine Fehler selber zu korrigieren.

4. **die Berichtigung durch den Lernenden selbst:** Selbst korrigieren können die Lernenden nur die Fehler, die als Performanzfehler bezeichnet werden können (vgl. Kleppin, 53-73).

Es gibt verschiedene Meinungen dazu, in welcher Phase die Korrektursequenz beendet werden soll. Laut Kleppin sollten alle schriftlichen Fehler zumindest markiert werden.

Wie angedeutet, kann die Motivation der Schülerschaft durch Benoten oder Bewerten schriftlicher Formulierungen beeinflusst werden. Auf dieser Grundlage gibt es natürlich einen Unterschied zwischen Arbeiten, die vom Lehrenden benotet werden und schriftlichen Aufgaben, die nicht benotet werden. Im ersten Fall dient die Korrektur als Ausgangspunkt für Bewertung. Sie wird von den Lernenden meistens nicht geschätzt. Dagegen ist die Korrektur der schriftlichen Übungen einfacher als Hilfe des Lehrenden zu akzeptieren. Die Trennung von der **prüfungsorientierten** und **aufgabenorientierten Fehlerkorrektur** würde ermöglichen zu einer Fehlerbehandlung zu gelangen, die die Fehler und Korrektur mit Lernfortschritt verknüpft. Bei der prüfungsorientierten Korrektur geht es um die Leistungsmessung, die Lernenden wollen möglichst wenige Fehler machen. Im Gegensatz dazu stehen bei den aufgabenorientierten Korrekturen der Lernprozess und Lernfortschritt im Mittelpunkt, die Lernenden werden unter k(l)einen Druck gesetzt und konzentrieren sich besser auf das Ziel.

Der Lehrende muss nicht als einzige Korrekturinstanz anerkannt werden. Im Falle der **Korrekturübungen** wechseln die Rollen und die Lernenden bewerten ihre schriftlichen Formulierungen selbst oder gegenseitig. Für Korrekturübungen sollten aber keine Prüfungsarbeiten gewählt werden, weil der psychologische Druck dem Effekt entgegenstehen könnte. Korrekturübungen können in einer Klasse z. B. als Wettkampfspiel nach dem Motto: „*Wer findet die meisten Fehler?*“ veranstaltet werden. Für die meisten Korrekturmöglichkeiten existieren folgende Modifikationen, die unter Berücksichtigung der Atmosphäre der Klasse eingesetzt werden können:

1. Die Schüler schreiben ihre eigenen Texte.
2. Die Arbeiten werden ausgetauscht.
3. Alle bearbeiten denselben Text.
4. Es werden mehrere ausgewählte Texte behandelt.
5. Die Lernenden wählen aus ihren Arbeiten fehlerhafte Erscheinungen aus (vgl. ebd).

Es lässt sich zusammenfassen, dass es wichtig ist, wenn ein DaF-Lernender einerseits Fehler erkennt (und selber korrigiert) oder andererseits Hilfe erhält (vgl. Kast, 1999, 168-177). Da der Lernende kreativ und kognitiv handelt, kann ein Fehler als ein wichtiges Indiz für sein Testen von

Sprachhypothesen dienen. Kleppin behauptet (1998, 40): „*Auch Fehler machen den Meister*“. Die Tatsache, dass alle Schüler sind, die voneinander und von Texten lernen, sollte deutlich betont werden (vgl. Schreiter, 2002, 20-21). In diesem Kontext sollten die Lehrenden die Fehlerkorrektur optimal als eine Art der Informationsübergabe erklären (vgl. Ondráková, 2014, 17 ff.). Die Lernenden brauchen bei einem Fremdsprachenunterricht vor allem Unterstützung. Es ist nötig, neben den Fehlern auch einige gelungene Äußerungen zu loben. Schließlich gehören Lob und positive Bewertung immer noch zu den besten Motivationsfaktoren³⁵.

3.2.3 Korrektur des freien Schreibens

Die wissenschaftlichen Publikationen thematisieren die Korrektur und Bewertung des freien Schreibens nur selten. Es mag auch daran liegen, dass in der Fremdsprachendidaktik freies Schreiben erst seit der letzten Zeit berücksichtigt wird. In der Diplomarbeit wird deshalb die Auffassung von Benešová (2008) vorgestellt, der man zumindest auf der theoretischen Ebene zustimmen kann.

In der Verbindung mit freiem Schreiben wird oft die Frage diskutiert, ob und wie es korrigiert und bewertet werden soll. Im Prinzip können zwei extreme Fälle vorkommen. Einerseits werden diese Texte überhaupt nicht korrigiert und bewertet. Andererseits werden alle Fehler nach dem Grad des Vorkommens und der Bedeutung berichtigt. Für die Texte des freien Schreibens sind, im Gegensatz zum normierten Schreiben, keine festen Kriterien vorgegeben. Aus diesem Grund ist freies Schreiben nicht auf gleicher Art und Weise korrigier- und bewertbar wie die normierten Texte. Umso wichtiger ist es, dass der Lehrende noch vor dem Schreiben eigene Konventionen für Bewertung ausformuliert. Jeder Lernende erwartet Rückmeldungen, wenn auch nur auf der Ebene des gesamten Eindrucks. Wenn der Schreibende engagiert an einem Text gearbeitet hat, sind originelle und kreative Ideen immer zu finden. Seine Bemühungen sollten belohnt werden. Erst danach ist eventuelle konstruktive Kritik zu äußern.

Bei der Korrektur des freien Schreibens sollte der Lehrende den freien, kreativen und spielerischen Umgang mit der Fremdsprache nicht außer Acht lassen. Dieser Umgang sollte nämlich die Priorität vor den grammatischen oder stilistischen Regelungen haben. Wenn aber trotzdem einige Mängel korrigiert werden sollten, dann vorrangig nur die kommunikationsbehindernden, gefolgt von den grundsätzlichen grammatischen Fehlern³⁶. Lexikalische und stylistische Fehler sind zu verbessern, indem andere Möglichkeit zu der jetzigen angeboten wird. Optimales Feedback bietet den Lernenden die verbale oder alternative (Emoticons, etc.) Art der Bewertung an. Ziel der Korrektur

³⁵ <http://www.nuov.cz/kurikulum/jak-a-cim-motivovat-zaky-ke-studiu-a-vest-je-k-odpovednosti> (Zugriff am 24.4.2016).

³⁶ Was Benešová unter grundsätzlichen grammatischen Fehlern versteht, wird leider nicht weiter spezifiziert.

der freien Texte ist, die Schreibenden zu weiteren schriftlichen Aktivitäten zu motivieren. Auf gar keinen Fall sollten sich die Lernenden vor der Korrektur fürchten oder ängstigen. Man sollte auf traditionelle Benotung verzichten (vgl. Benešová, 2008, 77-79). Um das Vorgestellte einfach zu repetieren, wird eine Tabelle beigelegt³⁷.

Tabelle 4.: Kontrastive Auffassung des normierten und freien Schreibens

Normiertes Schreiben		Freies Schreiben
Wert wird auf grammatische Korrektheit, stilistische Angemessenheit und auf die Erfüllung der kommunikativen Absicht gelegt.	Bewertung	Wert wird auf gesamten Eindruck des Textes, Kreativität und die Fähigkeit eigene Stellungnahme, Meinungen, Wünsche und Vorstellungen auszudrücken, gelegt.
Lehrender vergibt in seiner traditionellen Rolle die Aufgaben, erklärt Regeln, korrigiert und bewertet die Texte.	Rolle des Lehrenden	Lehrender ist für positive Atmosphäre im Unterricht zuständig, soll bei Lernenden Vertrauen erwecken und die Blockaden, die beim Schreiben in der Fremdsprache vorkommen können, abbauen.

Quelle: Benešová (2008, 79)

Zuletzt wird nochmals die zentrale Rolle des Lehrenden betont, der zu einem sensiblen und taktvollen Umgehen mit den Schreibenden aufzufordern ist. Es steht dem Lehrenden frei, ob er eine Atmosphäre des Vertrauens und eine Gesprächskultur in einer Klasse schafft (oder nicht), in der die freien Texte respektvoll angegangen und vorgelesen werden können.

³⁷ In der Tabelle wird die Trennung des freien und normierten Schreibens akzeptiert, so wie es im Kapitel 2.6 gemacht wurde.

4. Zusammenfassung des theoretischen Teiles

Zum Abschluss des theoretischen Teiles werden im Fokus auf das freie Schreiben die wichtigsten Erfahrungen resümiert. Sprach-, bzw. Fremdsprachendidaktik wird in dieser Arbeit als Kunst der Lehrenden verstanden, im Fremdsprachenunterricht die Schülerschaft zu unterstützen. Die Voraussetzung der Mehrsprachigkeit, in der alle Sprachkenntnisse den Sprachenschatz des Lernenden bilden, wird ebenso berücksichtigt.

Den Gegenstand der besprochenen Didaktik bildet der Sprachunterricht selbst. Seine Ziele wurden in den vergangenen Jahren unterschiedlich festgelegt. Wenn früher Fremdsprachenunterricht stofforientiert war, so ist er heute dank des Einflusses der kommunikativen Kompetenzen schülerorientiert.

Die Lernenden sollen beim Spracherwerb vor allem die einzelnen Kompetenzen entwickeln. Zu den vier sprachlichen Kompetenzen (Fertigkeiten) gehören: Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen. Die einzelnen Fertigkeiten beziehen sich unterschiedlich aufeinander. Ihre gegenseitige Unterstützung sollte gefördert werden. Dabei wurde Schreiben im DaF-Unterricht lange Zeit durch die Herrschaft der audiolingualen Methode vernachlässigt. Dank der kommunikativen Funktion wird dem Geschriebenen wieder Aufmerksamkeit gewidmet. Dies eröffnet die Frage, wie sich das Schreiben in der Muttersprache vom Schreiben in der Fremdsprache unterscheidet. Einige Forscher betonen zwar die Ähnlichkeit der Schreibprozesse in beiden Sprachen, dennoch sind die L2-Schreibenden vor mehrere Probleme gestellt als die Muttersprachler.

Schreiben wird zu produktiven Fertigkeiten gerechnet, der Schreibende will sich mit seinen Formulierungen verständigen. Da Schreiben sowohl produktives als auch kreatives Denken beinhaltet, kann der Aspekt der Verständigung um Selbstreflexion und Kreativität erweitert werden. Gerade diese Bedingung ermöglicht, freies Schreiben als einen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts anzuerkennen.

Freies Schreiben wird in die Klassifikation des Schreibens verschiedenartig eingeordnet. Es kann in der Dreiteilung reproduktives, reproduktiv-produktives und produktives/freies oder in der Zweiteilung gelenktes und freies Schreiben vorkommen. Der Begriff des freien Schreibens ist nicht eindeutig definiert, für die vorliegende Arbeit wird er als zweckgebundenes Schreiben ohne Textvorlage betrachtet. Für die sprachliche Entwicklung eines Lernenden ist diese Art des Schreibens wichtig. Nebenbei fördert es die Kreativität, Schreibfähigkeit, die sozialen Beziehungen, die kommunikative Kompetenz, das Selbst- und Fremdverständnis, die ästhetische Kompetenz und das Verständnis von Literatur. Gleichzeitig kann der Schreibende seinen Gedanken freien Lauf lassen. Damit ein Lernender frei schreiben kann, muss der Lehrende in seiner Klasse positive und respektvolle Atmosphäre stimulieren.

Die Hauptrolle des Lehrenden besteht jedoch darin, dass er seine Schreibenden motiviert. Zu den bedeutendsten Motivationsfaktoren gehört immer noch die Bewertung oder Benotung der schriftlichen Texte. Damit ein Lehrender die Texte der Lernenden korrigieren kann, muss er erstens die Fehler identifizieren und zweitens eigene Konventionen für die Korrektur und Bewertung darstellen. Es ist die Aufgabe des Lehrenden, die Fehler als etwas Selbstverständliches für den Fremdsprachenunterricht zu erklären, schließlich durchläuft jeder Lernende Stufen, in denen er Fehler macht. Eine Korrektursequenz sollten die Lernenden im idealen Fall als Informationsübergabe und als Hilfe empfangen. Freies Schreiben an sich sollte spezifisch korrigiert und bewertet werden. Dabei sind keine Extreme zu verfolgen, weder keine Korrektur noch die detaillierte. Im Grunde genommen sind vor allem die kommunikationsbehindernden Fehler in der verbalen oder alternativen Art zu bewerten.

Ob der praktische Teil der Arbeit vergleichbare Ergebnisse zu der Korrektur und Bewertung des freien Schreibens bringt, wird sich zeigen.

Praktischer Teil

5. Voraussetzungen der Untersuchung

Bis jetzt hat sich die Arbeit den theoretischen Grundlagen der behandelten Thematik gewidmet. Sie konzentrierte sich zuerst auf das Schreiben im Fremdsprachenunterricht allgemein, aber vor allem auf das freie Schreiben und seine Korrektur und Bewertung. Laut der ausgesuchten theoretischen Ansätze soll freies Schreiben im Deutschunterricht spezifisch behandelt werden. Eine extreme Korrektur ist dabei nicht zu verfolgen. Idealerweise soll freies Schreiben mündlich oder alternativ bewertet werden. Diese Voraussetzungen werden mit den Ergebnissen des praktischen Teiles verglichen. Im praktischen Teil werden die realisierte Untersuchung, ihr Verlauf und ihre Resultate beschrieben.

Nach der Einstudierung der Fachliteratur ging man zu der Vorbereitung der Untersuchung über. Zu der wichtigsten Vorstufe gehörte die Formulierung des Ziels und der Untersuchungsfragen. Nach der Bestimmung der Zielgruppe und des Untersuchungsortes wurden die Art der Datenanalyse und das methodologische Instrument festgestellt. Erst danach konnte mit dem Sammeln der Daten angefangen werden. Die gesammelten Daten wurden analysiert und die Ergebnisse wurden zusammengefasst. Die einzelnen Schritte der Untersuchung werden chronologisch vorgestellt.

5.1 Grundsätzliches

Ziel der Untersuchung war es zu erkennen, welche Stellungnahme die Deutschlehrenden des Untersuchungsortes zum freien Schreiben haben, respektiv wie sie freies Schreiben korrigieren. Als Untersuchungsort wurde das allgemeine Gymnasium in Pardubice gewählt. Die Zielgruppe bildeten die Deutschlehrenden dieses Gymnasiums. Die Untersuchung verlief im April 2016. Um das Ziel zu verfolgen, wurden selbst angefertigte Aufgaben an Schüler verschiedener Klassen verteilt, diese wurden durch die Lehrenden korrigiert. Um die Ergebnisse präziser beschreiben zu können, wurde als methodologisches Instrument ein Fragebogen verwendet. Neben den Korrekturen wurden also die Fragebögen in die Datenanalyse einbezogen. Die Respondenten des Fragebogens waren mit den korrigierenden Autoritäten (Lehrenden) identisch. Die Untersuchung bestand aus zwei Teilen: der Korrektur der angefertigten Aufgaben durch die Lehrenden und den Fragebögen.

Tabelle 5.: Untersuchung (Grundsätzliches)

Ort	Allgemeines Gymnasium in Pardubice
Zeit	April 2016
Zielgruppe	Deutschlehrende des gewählten Gymnasiums
Untersuchungsfragen	Wie stellen sich die Lehrenden zum freien Schreiben? Korrigieren die Lehrenden freies Schreiben und wie?
Teile der Untersuchung (methodologisches Instrument)	1. Korrektur der angefertigten Aufgaben 2. Fragebogen

Die vorliegende Untersuchung war qualitativ ausgerichtet. Die qualitative Methode wurde gewählt, weil sie den Anforderungen der Untersuchung am meisten entsprach. Schließlich steht im Zentrum des qualitativen Untersuchungsprozesses der Wunsch, die Zielgruppe des Interesses möglichst selbst zu Wort kommen zu lassen, um die subjektive Sichtweise erfassen zu können³⁸.

Die Ursache der qualitativen Methode liegt in der Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand (Korrektur des freien Schreibens), dem sich die Arbeit mit großer Offenheit nähern möchte.

5.2 Ort und Zielgruppe

Bevor der Verlauf der Untersuchung vorgestellt werden kann, werden zu Beginn der Ort und die Zielgruppe spezifiziert.

Als **Untersuchungsort** wurde das von der Autorin besuchte Gymnasium gewählt³⁹. Es handelt sich um das allgemeine tschechische Gymnasium in Pardubice, das seine Tradition seit 1910 hat. Am Gymnasium unterrichten ca. 60 Lehrende und es wird von ca. 800 Schülern besucht. Die potenziellen Schüler können sich entweder für achtjähriges oder vierjähriges Studium bewerben. In vielen schulischen Wettbewerben (inklusive der Deutscholympiade in Tschechien⁴⁰) belegt es die vorderen Plätze. Es wurde nach den Ergebnissen in den Staatsabituren 2011 als bestes Gymnasium

³⁸ <https://studi-lektor.de/tipps/qualitative-forschung/qualitative-quantitative-forschung.html#qualitative> (Zugriff am 9.5.2016).

³⁹ Gewähltes Gymnasium wird mit Hilfe von Daten und Erkenntnissen beschrieben, die entweder online zugänglich sind oder die als Erfahrung der Autorin, die das Gymnasium acht Jahre lang besucht hat, angesehen werden können.

⁴⁰ Der Wettbewerb in deutscher Sprache hat eine lange Tradition in der Tschechischen Republik und es nehmen ca. 15.000 Schüler alljährlich daran teil. Das Ziel des Wettbewerbes ist das Interesse der Schüler an der deutschen Sprache zu fördern, den begabten Schülern die Möglichkeit zu geben, ihre Deutschkenntnisse untereinander zu vergleichen und dadurch neue Motivation für das weitere Lernen zu gewinnen. Der Garant dieses nationalen Wettbewerbes ist das Nationalinstitut für Weiterbildung (NIDV) des tschechischen Schulministeriums. <https://www.goethe.de/ins/cz/de/spr/unt/ver/ido.html> (Zugriff am 26.4.2016).

im Landkreis Pardubice bewertet, bezogen auf die ganze Tschechische Republik nahm es den siebten Platz ein. Außerdem wurde es in die Rangliste der besten 22 Gymnasien Tschechiens der Zeitung MF Dnes einbezogen.

An einem allgemeinen Gymnasium steht im Gegensatz zu einem sprachlichen Gymnasium der Fremdsprachenunterricht nicht im Zentrum des Curriculums. Es werden hier dennoch Englisch, Deutsch, Russisch, Französisch und als Wahlfach Spanisch unterrichtet.

Die erste fremde Sprache (am Untersuchungsort: das Englische) wird beim achtjährigen Studiengang ab dem ersten Studienjahr, die zweite Fremdsprache (Deutsch, Französisch etc.) ab dem dritten Studienjahr unterrichtet. Im Falle des vierjährigen Gymnasiums werden beide fremden Sprachen ab dem ersten Jahr gelehrt.

Die deutsche Sprache wird als zweite Sprache am Gymnasium stabil unterrichtet. Seit der Samtenen Revolution ist das Interesse der Schüler zwischen Französisch, Deutsch und erneut Russisch geteilt. Seit letzten fünf Jahren wird die steigende Ausrichtung der Lernenden auf die deutsche Sprache beobachtet. Die Deutschlehrenden unterrichten (bei gleicher Anzahl der Deutschlehrenden und Schüler) mehr Stunden Deutsch pro Woche als früher.

Neben den Deutschstunden, die durch Schulbildungsprogramme gegeben sind, können die Schüler Deutsch als Wahlfach für Anfänger schon ab dem ersten Jahrgang des achtjährigen Gymnasiums besuchen. Ebenfalls können die Lernenden ihre Deutschkenntnisse in den einjährigen oder zweijährigen Seminaren verbessern. Diese Seminare werden in den letzten zwei Studienjahren angeboten und sind als Konversation und/oder Vorbereitung auf das Abitur (für die Schüler, die das Abitur in Deutsch ablegen wollen) konzipiert.

Als **Zielgruppe** wurden alle Deutschlehrenden des Untersuchungsortes gewählt. Es sind hier insgesamt sieben Deutschlehrende tätig, sechs Lehrerinnen und ein Lehrer. Die Lehrerinnen unterrichten am Gymnasium seit längerer Zeit und können deshalb als erfahrene pädagogische Kräfte angesehen werden. Der einzige Deutschlehrer unterrichtet hier erst von diesem Schuljahr, hat aber frühere pädagogische Erfahrung. Alle Deutschlehrenden sind Muttersprachler des Tschechischen. Auch für die Seminare der deutschen Sprache ist leider kein deutscher Muttersprachler, im Unterschied zu den englischen Seminaren, vorhanden. Dieses Mangels sind sich die Lehrenden bewusst und organisieren dementsprechend verschiedene längere oder kürzere Ausflüge nach Deutschland. Daneben nimmt die Schule am deutsch-tschechischen Schüleraustausch teil. Die Abteilung für deutsche Sprache wird seit mehreren Jahren von einer der sechs Lehrerinnen geleitet. Sie arbeitet seit vielen Jahren am Gymnasium und bildet sich ständig weiter, indem sie verschiedene Seminare u. a. des Goethe Instituts in Prag besucht.

Nachdem sowohl der Ort als auch die Zielgruppe beschrieben wurden, will die Arbeit noch auf eine Tatsache aufmerksam machen. Es wird die Problematik verdeutlicht, dass die Zielgruppe und der

Ort der Untersuchung der Autorin bekannt waren.

Lamnek (2010, 353) setzt voraus, dass: *„die Respondenten nicht aus dem Bekanntenkreis des Forschers rekrutiert werden sollten. Dies hätte zwar Vorteile, doch besteht die Gefahr mehrfacher Selektivität- in Auswahl und Inhalt, die zu verzerrter Erkenntnis führt“*.

Trotz der Behauptung von Lamnek hat die Autorin selbst das Gymnasium besucht und kannte die Lehrenden, bzw. Respondenten. Dieses Faktum wird unter der Anerkennung des eventuellen negativen Einflusses vor allem als vorteilhaft angesehen. Sehr viele Untersuchungen scheitern nämlich an mangelnder Bereitschaft potenzieller Kandidaten, an den Studien teilzunehmen oder daran, dass die Zielgruppen oft absagen und nicht kooperieren wollen. Im Falle der vorliegenden Untersuchung waren alle ihre Teilnehmer hilfsbereit.

5.3 Anfertigung der Aufgaben

Im folgenden Abschnitt wird die Anfertigung der Aufgaben beschrieben. Zuerst wurden die Aufgaben für die Schüler konstruiert und erst danach wurde die Korrektur durchgeführt. Bei der Konstruktion wurden die Erkenntnisse aus dem theoretischen Teil bezüglich der Schreibübungen und des freien Schreibens beachtet.

Wie in der Fachliteratur angegeben wurde, wird die Motivation der Schreibenden schon durch die Aufgabenstellung der Übungen geprägt. Deshalb sollten die einzelnen Schreibaktivitäten nicht zu lang sein. Die überschaubaren Schreibaufgaben sind für die Lernenden ebenfalls leichter zu akzeptieren. Unter Berücksichtigung der Länge und Überschaubarkeit wurden für die Schüler des Gymnasiums **zwei Aufgaben** vorbereitet.

Außerdem wurde bei der Zusammenstellung der Aufgaben das Konzept des freien Schreibens bewahrt. Beim freien Schreiben soll den Gedanken des Schreibenden freier Lauf gelassen werden. Es wurden solche Aufgabestellungen kreiert, die der Voraussetzung des freien Gedankenlaufes nicht widersprechen. Um die Kreativität der Schreibenden nicht zu begrenzen, wurde ohne Textvorlagen gearbeitet⁴¹. Da freies Schreiben bis jetzt nicht eindeutig definiert wurde, konnten keine festen Kriterien, die für die Übungen des freien Schreibens gelten würden, verfolgt werden. Es wurde versucht solche Aufgaben auszuarbeiten, die für Schüler spannend sind und gleichzeitig ihre Kreativität unterstützen. Deshalb wurde beschlossen, die Aufgaben mit einer offenen Aussage und dem Anfang eines bekannten Märchens zu verbinden.

Das Thema des Schreibens sollte dem fremdsprachlichen Wissen der Lernenden entsprechen. Für niedrigeres fremdsprachliches Niveau wäre die Ergänzung z. B. der Aussage *„Was wäre, wenn ...“* nicht geeignet. Es kann mit größerer Wahrscheinlichkeit angenommen werden, dass man zur

⁴¹ Der Text versteht freies Schreiben als zweckgebundenes Schreiben ohne Textvorlage.

Bearbeitung dieser Aufgabe die Kenntnisse des Konditionals benötigt. Die Schüler der niedrigeren Klassen müssen diese noch nicht vollständig beherrschen. Es wurde geplant, die Aufgaben in mehreren Klassen zu verteilen, was zugleich unterschiedliches sprachliches Niveau der Lernenden bedeutete. Die Aufgaben sollten adäquate sprachliche Kenntnisse fordern und gleichzeitig für alle Schreibenden angemessen sein. Die verwendete Aussage „Was passiert, wenn ...“ hat die sprachlichen Bedingungen erfüllt.

Man könnte opponieren, warum für die jeweiligen Klassen keine unterschiedlichen Aufgaben vorbereitet wurden. Diese Möglichkeit wurde bedacht. Die Lehrenden würden im Falle der Verteilung von verschiedenen Übungen in den verschiedenen Klassen jedoch mehr belastet gewesen sein als bei einer unifizierten Variante.

In der **ersten Aufgabe** sollten also die Lernenden eine Aussage ergänzen und darüber eine Geschichte schreiben.

1. „Was passiert, wenn ...“ Ergänzen Sie die Aussage und schreiben Sie darüber eine Geschichte im Umfang von 120-150 Wörtern.

Die **zweite Aufgabe** wurde vom Anfang des beliebten Märchens von Hans Christian Andersen *Die Prinzessin auf der Erbse* beeinflusst. Die ersten Sätze dieses Märchens wurden in der Übung zitiert, den Rest sollten die Lernenden frei schreiben.

2. Schreiben Sie das Märchen zu Ende. Verwenden Sie dabei 60-70 Wörter.

Es war einmal ein Prinz, der wollte eine Prinzessin heiraten. Aber das sollte eine wirkliche Prinzessin sein. Da reiste er in der ganzen Welt herum, um eine solche zu finden, aber überall fehlte etwas. Prinzessinnen gab es genug, aber ...

An dieser Stelle wird der **Umfang** der Aufgaben kommentiert. In der ersten Aufgabe wurde er auf 120-150 Wörter beschränkt. Die zweite Übung war noch kürzer, die Schreibenden sollten nur 60-70 Wörter benutzen. Die Umfänge wurden nicht zufällig bestimmt. Sie entsprechen den Anweisungen des staatlichen Abiturs der deutschen Sprache aus dem Jahre 2016⁴². Es ist festzustellen, dass staatliches Abitur primär auf andere Textgattungen (Brief, E-Mail etc.), Textsorten und Textanforderungen ausgerichtet ist als auf die Texte des freien Schreibens. Die Aufgaben wurden aber nur bezüglich des Umfangs vom Abitur inspiriert. Die Deutschlernenden des untersuchten Gymnasiums werden von ihren Lehrenden für das staatliche Abitur vorbereitet und schreiben meistens Texte, die sich in besprochenen Längen bewegen. Damit den Schülern das Erfüllen der angefertigten Aufgaben leichter fällt, wurden die üblichen Umfänge berücksichtigt.

⁴² <http://www.statnimaturita-nemcina.cz/vysledky-maturitni-pisemky-2016-jaro> (Zugriff am 24.5.2016).

5.4 Anfertigung des Fragebogens

Um die Ergebnisse der Korrekturen präziser evaluieren zu können, wurde nach einem zusätzlichen methodologischen Verfahren gesucht. Für die Zwecke der Untersuchung wurde ein strukturierter Fragebogen⁴³ gewählt, der aus einer Reihe schriftlicher Fragen bestand, die die Erwartungen, Einstellungen und Meinungen der Beteiligten in standardisierter Form abfragten. Obwohl die Nachteile des strukturierten Fragebogens (siehe Tabelle 6.) angenommen wurden, schien dieses Instrument für die Sammlung subjektiver Evaluationsdaten am besten geeignet zu sein. Die Vorteile haben überwogen. Der Fragebogen musste vor Beginn der Untersuchung erstellt werden.

Tabelle 6.: Vor- und Nachteile des Fragebogens

Vorteile	Nachteile
<ul style="list-style-type: none">- schnelle Bearbeitungszeit- einfache Auswertung- hohe Reliabilität- geringe Kosten- Dokumentierbarkeit	<ul style="list-style-type: none">- mangelhaftes Interesse der Respondenten an der Untersuchung teilzunehmen- geringe Rücklaufquote- falsches Verständnis der Fragestellung- Rückfrage nicht möglich

Quelle: Hlad'o (2011, 30)

Bevor das Aufstellen einzelner Teile des Fragebogens und Antwortvorgaben in Angriff genommen wurden, war es nötig grundsätzliche Fragen zu klären:

Tabelle 7.: Fragestellung als Vorbereitung des Fragebogens

Frage	Antwort
1. Was ist das Ziel der Befragung?	Der Fragebogen soll helfen, die Evaluation der Korrekturen zu optimieren.
2. Welche Respondenten sollen befragt werden?	Die Lehrenden werden befragt. Es soll eine Stichprobe durchgeführt werden.
3. Welche Themenbereiche sind von Interesse?	Die Themenbereiche des freien Schreibens und seiner Korrektur sind von Interesse.
4. Welche Formen der Fragen und Antworten sollen verwendet werden?	Es werden offene Fragen mit freier Antwortmöglichkeit und vorgegebene Wahlantworten (Ja-Nein Antworten) verwendet.

⁴³ Der Fragebogen ist im Anhang der Arbeit zu finden (1. Fragebogen: freies Schreiben im Fremdsprachenunterricht).

Das Ziel des Fragebogens beeinflusst die Auswahl der Respondenten, des Inhalts und des Umfangs. Für diese Untersuchung sollte der Fragebogen eine Hilfe bei der Evaluation der Korrekturen leisten. Als Respondenten wurden die gleichen Deutschlehrenden, die auch die Aufgaben korrigiert haben, ausgesucht. Neben der Vollbefragung gibt es auch die Stichprobenbefragung, bei der nur eine relativ kleine Gruppe erforscht wird, die repräsentativ für die gesamte Gruppe steht, d. h. sie entspricht der gesamten Gruppe in den wichtigsten Merkmalen⁴⁴. Die Deutschlehrenden des Gymnasiums sind als eine kleinere repräsentative Gruppe anzusehen. Es handelte sich um eine Stichprobenbefragung.

Bei der Gestaltung des Fragebogens wurde bedacht, dass ein langer Fragebogen die Geduld der Teilnehmer auf eine Probe stellen würde und im ungünstigsten Fall eine fahrlässige und ungenaue Analyse zur Folge hätte. Deshalb wurde der Fragebogen so kurz wie möglich gehalten. Redundanzen wurden eliminiert und bei jeder Frage wurde überlegt, wozu man die Information benötigt.

Als optimal hat sich die Kombination von offenen und geschlossenen Fragen erwiesen. Diese Verbindung ermöglicht nämlich eine effiziente Beantwortung zu gewährleisten und gibt den Respondenten die Möglichkeit die Aspekte, die bei der Konzeption des Fragebogens nicht berücksichtigt wurden, einzubringen⁴⁵.

Der Fragebogen wird in zwei Teilen strukturiert; einleitender Teil A und Teil B und besteht (ohne den einleitenden Teil) aus fünf direkten Fragen. Mit der Terminologie von Schnell/Hill/Esner (1999, 303 ff.) ausgedrückt, umfasst er Fragen nach Befragteigenschaften, Einstellung oder Meinung und nach Verhalten. Teil A beinhaltet die Befragteigenschaften.

Tabelle 8.: Fragebogen Teil A (Fragen nach Befragteigenschaften)

Name, Vorname	
Ort, Datum	
<u>Wie lange unterrichten Sie Deutsch?</u>	
<u>Wie viele Stunden Deutsch unterrichten Sie pro Woche?</u>	
<u>In welchen Klassen unterrichten Sie Deutsch?</u>	

Die Respondenten waren darum gebeten, ihren Namen und Vornamen auszufüllen. Wie mehrmals erwähnt, waren die Untersuchten der Autorin bekannt. Aus diesem Grund war es nicht nötig, den Fragebogen anonym auszurichten. Diese persönlichen Angaben werden der Autorin überlassen und

⁴⁴ <https://www.uibk.ac.at/psychologie/mitarbeiter/leidlmair/referat-erstellung-eines-online-fragebogens-1.pdf> (Zugriff am 9.5.2016).

⁴⁵ https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/institut/abteilungen/didaktik/mitarb/schaumburg/courses/isd/fragebogen_html (Zugriff am 9.5.2016).

in der Untersuchung nicht weiter präsentiert.

Die Fragen nach der *Meinung oder Einstellung* (Frage Nr. 2.,3.,4.) und Verhalten (Frage Nr. 5.) greift der Teil B ein.

Tabelle 9.: Fragebogen Teil B (Fragen nach Meinung/Einstellung und Verhalten)

2. <i>Warum greifen Sie zu freiem Schreiben? /Warum greifen Sie nicht zu freiem Schreiben?</i>
3. <i>Welche Vorteile sind Ihrer Meinung nach mit dem Gebrauch von freiem Schreiben im Rahmen des DaF Unterrichts verbunden?</i>
4. <i>Welche Nachteile sind Ihrer Meinung nach mit dem Gebrauch von freiem Schreiben im Rahmen des DaF Unterrichts verbunden?</i>
5. <u>Wie korrigieren Sie freies Schreiben? /Wie würden Sie freies Schreiben korrigieren, wenn es Teil Ihres Unterrichts wäre?</u>

6. Verlauf der Untersuchung

Der Verlauf der Untersuchung, die im April 2016 stattgefunden hat, wird erläutert. Nachdem Grundsätzliches (Ziel, Ort, Fragen, Datenanalyse, methodologisches Instrument der Untersuchung etc.) festgestellt wurde, wurden der Untersuchungsort und damit zugleich die Zielgruppe kontaktiert. Die Hilfsbereitschaft der Teilnehmer wird nochmals hervorgehoben.

Die Aufgaben und der Fragebogen wurden zuerst angefertigt. Die Aufgaben wurden den Untersuchten überreicht, wurden an die Schüler verteilt und von den Lehrenden korrigiert. Weder zu der Bearbeitung der Aufgaben noch zu der Korrektur wurden Instruktionen gegeben. So konnte die gewöhnliche Stellung der Lehrenden zum freien Schreiben und dessen Korrektur beobachtet werden.

Gleichzeitig mit der Übergabe der Aufgaben wurde der Fragebogen per E-Mail an die Respondenten (die Lehrenden) geschickt. Nachdem alle Daten eingesammelt waren, d. h. sowohl die Korrekturen als auch die Fragebögen, konnte zu der letzten Phase der Untersuchung übergegangen werden. Die Daten wurden analysiert und bewertet. Die Ergebnisse der Untersuchung wurden zusammengefasst.

6.1 Verteilung der Aufgaben und folgende Korrekturen

Nach der Anfertigung der Aufgaben wurden diese verteilt. Beide Aufgaben wurden für alle Deutschlehrenden und für alle Klassen, in denen sie unterrichten, bereitgestellt. Sie wurden der Leiterin der Abteilung der deutschen Sprache übergeben und wurden von ihr weiter distribuiert. Auf den Korrekturen partizipierten nur fünf Lehrerinnen von den sieben Deutschlehrenden des Untersuchungsortes. Zwei Lehrende haben keine Korrektur durchgeführt. Die eine Lehrkraft war der neue Kollege, der erst ab diesem Schuljahr am Gymnasium tätig ist und Deutsch als Wahlfach für Anfänger unterrichtet. Die andere Lehrkraft war eine Lehrerin, die nur in der ersten Klasse des achtjährigen Schulgangs unterrichtet. Wie die Leiterin behauptete, wären die Schüler, die Deutsch nur als Wahlfach für Anfänger oder im ersten Jahrgang des achtjährigen Gymnasiums besuchen, für die Untersuchung nicht geeignet. Sie verfügen noch nicht über notwendige Grundkenntnisse der deutschen Sprache, die ihnen ermöglichen würden, sich schriftlich frei auszudrücken.

Insgesamt wurden die Übungen in dreizehn Klassen bearbeitet. Dabei wird normalerweise eine Klasse von ca. dreißig Schülern besucht. Im Falle des Fremdsprachenunterrichts werden aber die Lernenden einer Klasse in zwei Hälften geteilt, damit die Qualität des Spracherwerbs verbessert werden kann. Den Deutschunterricht besuchen also ca. fünfzehn Schüler pro Klasse.

Wie bereits im Kapitel 3.1 angedeutet wurde, geben die Lehrenden nötige Anweisungen zu den Schreibübungen. Um das Verhältnis der Zielgruppe zum freien Schreiben herausfinden zu können, konnten auch in der Untersuchung die Lehrenden selber die Anweisungen bestimmen. Nur im Umfang der Aufgaben waren sie begrenzt. Unter anderem konnten sie Folgendes konkretisieren:

Schreibt jeder Schüler für sich oder schreiben die Schüler gemeinsam in einer (kleineren) Gruppe?

Werden die Aufgaben im Unterricht bearbeitet oder schreiben es die Schüler als Hausaufgabe?

Sind die Schüler darüber informiert, ob ihr Schreiben bewertet wird und wie?

Die Schüler haben die Übungen gemäß den Anweisungen schriftlich bearbeitet. Danach haben die Lehrenden mit ihren Korrekturen angefangen. Die Anweisungen wurden in der Datenanalyse berücksichtigt.

Es wird wiederholt, dass fünf Lehrerinnen in dreizehn Klassen korrigiert haben. Die Korrektur wurde auf einhunderteinundzwanzig Exemplare durchgeführt, wobei ein Exemplar beide Aufgaben beinhaltet.

Tabelle 10.: Gesamte Anzahl der korrigierten Aufgaben

Lehrerin	Anzahl der Klassen	Anzahl der Exemplare
A	4	33 (3+11+7+12)
B	3	32 (8+9+15)
C	2	17 (8+9)
D	2	17 (9+8)
E	2	22 (9+13)
insgesamt	13	121

6.2 Verteilung des Fragebogens

Als der Fragebogen angefertigt wurde, konnte über die Art der Verteilung entschieden werden. Die Respondenten bekamen den Fragebogen per E-Mail geschickt, weil bei dieser Variante die Daten bereits elektronisch vorliegen und sofort vergleichbar sind⁴⁶. Außerdem können die Befragten den Fragebogen am beliebigen Ort und um beliebige Zeit ausarbeiten. Wie viel Zeit sie zum Ausfüllen brauchen, können sie selbst beschließen.

Dagegen wird bei den Fragebögen, die per E-Mail verteilt werden, oft kritisiert, dass ihre Retourquote sehr niedrig ist und viele davon im Spambereich landen. Dieser Nachteil konnte vermieden werden; die ausgewählten Befragten wurden vor der Untersuchung mündlich informiert,

⁴⁶ <http://www.statnimaturita-nemcina.cz/vysledky-maturitni-pisemky-2016-jaro> (Zugriff am 24.5.2016).

waren der Autorin bekannt und haben ihre Teilnahme zugesagt.

Der Zielgruppe wurde keine Reihenfolge der Untersuchung vorgegeben. Da der Fragebogen allgemein auf freies Schreiben und seine Korrektur gezielt war, konnten die Lehrenden zuerst die Aufgaben korrigieren und danach den Fragebogen ausfüllen oder umgekehrt.

Der Fragebogen wurde an alle (sieben) Deutschlehrenden des Gymnasiums geschickt. Sechs davon wurden ausgefüllt zurückgesendet. Es wird bemerkt, dass alle fünf Korrigierenden den Fragebogen ausgearbeitet haben. Die Rücklaufquote 85,71 % kann als hoch betrachtet werden.

6.3 Sammeln der Daten und Vorbereitung auf ihre Analyse

Nach der Bearbeitung der Aufgaben und der Fragebögen wurden die Daten gesammelt. Die Korrekturen der Lehrenden hat im Laufe des Aprils 2016 die Leiterin der Abteilung der deutschen Sprache aufbewahrt und übergeben. Die ausgefüllten Fragebögen wurden ebenfalls während April 2016 ausgehändigt. Die Untersuchung arbeitete mit folgenden Daten:

Tabelle 11.: Gesammelte Daten

	Korrekturen	Fragebögen
Anzahl der Lehrenden (Zielgruppe)	7	7
Anzahl der teilnehmenden Lehrenden	5	6
Anzahl der Exemplare	121	6

Die gesammelten Daten wurden analysiert. Vor der Analyse musste entschieden werden, wie die einzelnen Teile der Untersuchung beobachtet werden sollen. Jeder Teil wurde bezüglich des konkreten Untersuchten recherchiert. Nachfolgend wurde nach gemeinsamen Schlussfolgerungen gesucht und die Ergebnisse wurden interpretiert.

7. Datenanalyse

Die durchgeführten Korrekturen und die Fragebögen der Deutschlehrerinnen wurden in der Datenanalyse detailliert beschrieben. Um die Ansicht der jeweiligen Lehrerin auf freies Schreiben komplex aufdecken zu können, wurden ihre Korrekturen und ihr Fragebogen⁴⁷ gemeinsam ausgewertet. Die Stellungen der Lehrerinnen wurden zuerst selbstständig (in der Reihenfolge Lehrerin A bis E) bewertet. Erst danach wurden Gemeinsamkeiten verfolgt. Es wurde mit sechs Fragebögen operiert, davon wurden fünf von den Korrigierenden ausgefüllt. Die Stellung des sechsten Lehrenden (F) wurde nur anhand des Fragebogens erörtert.

In der Datenanalyse wurden bei den einzelnen Untersuchten folgende Phänomene beobachtet:

- Anweisungen zu den angefertigten Aufgaben
- Charakteristik der Korrektur
- Verhältnis zum freien Schreiben und seine Korrektur anhand des Fragebogens
- Übereinstimmung der Antworten aus dem Fragebogen und der durchgeführten Korrektur.

Die Fehlerkorrekturen der Zielgruppe wurden mit der Korrektursequenz von Kleppin, die im theoretischen Teil angesprochen wurde, verglichen. Kleppin formuliert eine Korrektursequenz, die nacheinander oder vermischt angewendet werden kann:

1. die einfache Fehlermarkierung
2. die Fehlerkennzeichnung mit Korrekturzeichen
3. die Berichtigung durch den Lehrenden
4. die Berichtigung durch den Lernenden selbst.

Um eine Vorstellung einer konkreten Korrektur verschaffen zu können, wurden zu den Analysen Bilder beigelegt. Die Bilder umfassen zwar nicht alle akzentuierten Erscheinungen, dennoch können sie als gutes Beispiel dienen⁴⁸.

Die Aufgaben wurden von den Lernenden schriftlich bearbeitet. Es kann angenommen werden, dass die Lehrenden die Vorteile der schriftlichen Fehler nutzen konnten. Im Unterschied zu gesprochenen Texten liegen diese Fehler sichtbar vor und sind eindeutig „festgehalten“. Ein weiterer Vorteil bestand darin, dass bei allen Exemplaren die Korrektur erst nach dem Schreiben stattgefunden hat, der Schreibprozess wurde nicht unterbrochen.

Nachfolgend werden einzelne Ansichten der Lehrenden und Korrekturen des freien Schreibens vorgestellt.

⁴⁷ Im Anhang der Arbeit sind alle Fragebögen der Lehrerinnen A-E zu finden (Fragebogen Nummer 2.-7.).

⁴⁸ Die Lehrenden bekamen für ihre Klassen entsprechende Anzahl der Exemplare, die sie korrigiert haben. Ein Exemplar hat beide Aufgaben beinhaltet. Je nach den analysierten Erscheinungen kann auf den Bildern entweder die erste oder die zweite Aufgabe gesehen werden.

7.1 Lehrerin A

Die Lehrerin A ist am Untersuchungsort seit zwanzig Jahren tätig und unterrichtet zur Zeit achtzehn Stunden pro Woche. Die Aufgaben wurden im Rahmen des Unterrichts verteilt, die Lernenden sollten die Texte allein schreiben. Sie konnten ihre Texte entweder direkt der Lehrerin abgeben oder nach Hause mitnehmen, dort diese überarbeiten und in der nachfolgenden Stunde wieder in die Schule bringen. Die Lehrerin gab vor dem Anfang des Schreibens klare Anweisungen zu der Bewertung. Die Aufgaben wurden korrigiert, aber nicht benotet.

Die Lehrerin korrigierte dreiunddreißig Exemplare aus vier Klassen. Sie markierte die Fehler mit einem roten Stift. Diese wurden entweder einfach unterstrichen, eingekreist oder mit einer Schlangenlinie gekennzeichnet. Die meisten Fehler wurden nur unterstrichen. Die Schlangenlinie wurde bei den Fehlern aus dem Gebiet des Wortschatzes angewendet. Es ist zu betonen, dass alle Fehler mit einem Korrekturzeichen erklärt wurden. Als Korrekturzeichen wurden Anfangsbuchstaben des entsprechenden Fehlerbereiches gewählt: G stand für Grammatik, W für Wortschatz, R für Rechtschreibung und S für Syntax. Die Buchstaben wurden am Ende der betreffenden Zeile geschrieben. Falls es mehrere Fehler auf einer Zeile gab, wurden die einzelnen Buchstaben nacheinander gereiht. Die syntaktischen Fehler wurden noch mit einem Pfeil ergänzt, der die richtige Verbstellung anzeigte. Einige Fehler wurden ebenfalls berichtigt (falsche Präposition, fehlender Umlaut bei der Konjugation des Verbs, Großschreibung des Substantivs, etc.). Die Berichtigung wurde über den Fehler geschrieben.

Der Textumfang wurde bei allen Exemplaren kommentiert. Am Textende führte die Lehrerin die gesamte Anzahl der Wörter an (z. B. 128 W). Die Lehrerin nutzte die alternative Weise der Bewertung aus. Neben der Anzahl der Wörter stand ein Emoticon, seine Miene entsprach der Leistung des Schreibenden.

Die Arbeit kann vorausschicken, dass die Lehrerin A (im Vergleich zu den anderen Korrigierenden) ihre Korrektur am präzisesten durchgeführt hat.

Abbildung 1.: Korrektur der Lehrerin A

1. „Was passiert, wenn...“ Ergänzen Sie die Aussage und schreiben Sie darüber eine Geschichte im Umfang von 120-150 Wörtern.

ich ~~stehe~~ auf. Wenn ich ~~stehe~~ auf, gehe ich mich waschen. GG
 Dann putze ich meine Zähne und ich gehe dann frühstücken
 ich. Ich muss jetzt in die Schule gehen, so um 7⁰⁰ sieben W
 Uhr dreißig Minuten, muss ich zur Bushaltestelle gehen. R
 In der Schule lerne ich über viele Schönheitswürdigkeiten. W 95
 Nach dem Ende der Schule, gehe ich raus mit meiner Freundin. GS
 Sehr oft gehen wir ins Kino. Es macht mir Spaß. Dann
 muss ich nach Hause gehen ~~am~~. Ich muss dort lernen.
 Es ist langweilig und ermüdend. Manchmal, muss ich
 zu Hause mit meinen Schwestern spielen. Ich spiele C
 auch zu Hause PC spielen. Es ist der beste Teil von W/W
 meinem Tag. Am ~~st~~ Abend esse ich mein Abendessen
 und sehe ich fern. Ich finde, mein Leben langweilig ist, S R S
 aber ich freue mich für meine Zukunft W
 28 W (2)

Wie die Analyse des Fragebogens zeigte, verwendet die Lehrerin die Technik des freien Schreibens im Unterricht nicht so oft. Sie greift zu freiem Schreiben, wenn sie einen Einstieg in ein Thema⁴⁹ schaffen will. Die Schüler schreiben dann ihre Meinungen zu einer Frage oder erklären diese. Als einzige Respondentin hat die Lehrerin A auch die Situation erwähnt, in der sie freies Schreiben nicht anwendet: „Ich greife zum freien Schreiben nicht, wenn wir schriftlich ein Thema wiederholen, weil ich will, dass die Schüler bestimmte Fragen beantworten oder einige Punkte erwähnen.“

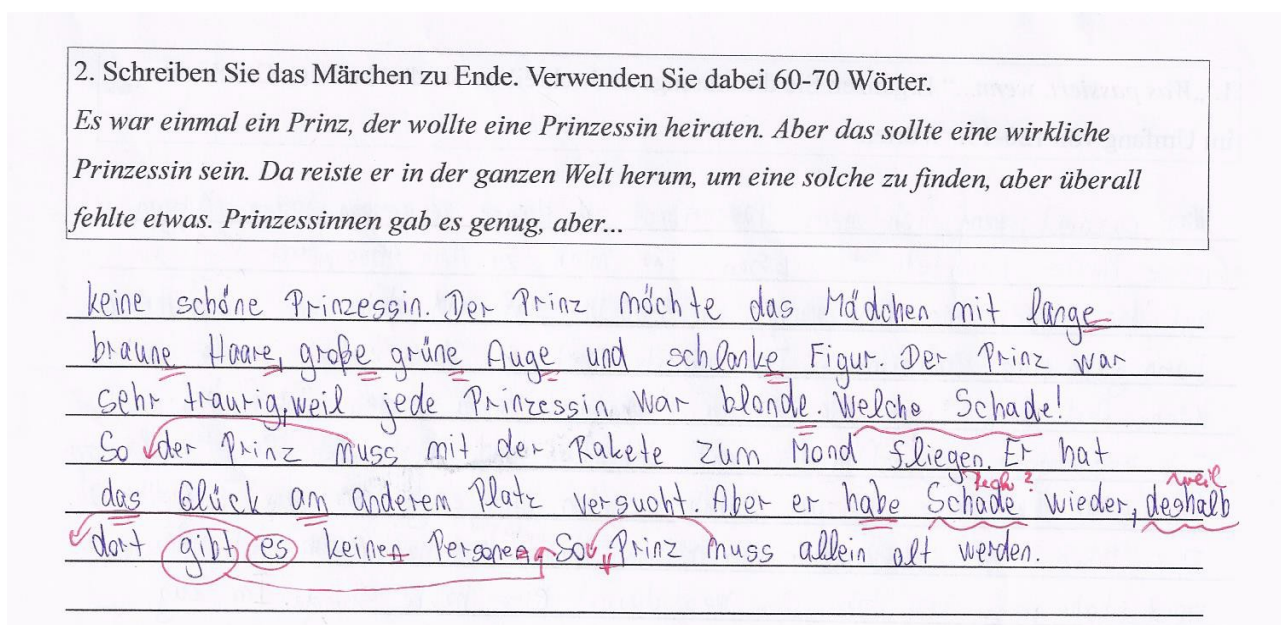
Die Befragte schätzt die Möglichkeit, die Schüler beim Schreiben nicht begrenzen zu müssen, und damit ein Thema oder Problem unmittelbar aus der Sicht des Lernenden sehen zu können. Freies Schreiben solle selbstständiges Nachdenken unterstützen. Andererseits sollen viele Schüler kein großes Interesse am Thema haben und sollen nur einfache Sätze oder Verbindungen schreiben. Die Schreibenden sollen sich „den einfachsten Weg“ auswählen, behauptet die Respondentin. Daneben sollen oft die Lernenden „tschechische“ Verbindungen benutzen, die in der deutschen Sprache mit anderen Übersetzungen zu verknüpfen sind. Die Lehrerin findet es schwierig, freies Schreiben angemessen und objektiv zu bewerten. Sie versucht die grammatischen und syntaktischen Fehler, die Logik und Schlüssigkeit des Textes und die Entsprechung der Aufgabenstellung zu bewerten.

⁴⁹ Ob freies Schreiben für einen Einstieg in ein Thema geeignet ist, kann bezweifelt werden. Die Schüler müssen u. a. den neuen Wortschatz zuerst üben.

7.2 Lehrerin B

Die zweite Teilnehmerin unterrichtet die deutsche Sprache seit dem Jahre 1995 und hat zur Zeit zwölf Deutschstunden pro Woche. Die Lehrerin B gab den Schreibenden identische Anweisungen wie die Lehrerin A. Sie hat insgesamt 32 Exemplare aus drei Klassen schriftlich korrigiert. Die Fehler wurden mit einem roten Stift markiert, entweder zweimal unterstrichen oder mit einer Schlangenlinie gekennzeichnet. Zweimal unterstrichen wurden fehlerhafte Deklinationen, Konjugationen und Verbindungen einer Präpositionalgruppe, etc. Die Schlangenlinie zeigte Wörter an, die anders oder besser ausgedrückt werden sollten/könnten. Die Markierung wurde bei einigen Fehlern durch die Korrektursymbole erweitert. Dies betraf die Syntax, wo die richtige Verbstellung im Satz mit einem Pfeil vorgezeigt wurde. Daneben benutzte die Lehrerin ein durchgestrichenes V, um zu zeigen, dass im Satz etwas fehlt: ein Artikel, eine Präposition oder „zu“ als Bestandteil des Infinitivs und Weiteres. Dagegen wurde im Satzgefüge ein fehlendes Komma ohne Markierung (ohne Unterstreichung) ergänzt. Die Lehrerin berichtigte vor allem diejenigen Fehler, die sie mit einer Schlangenlinie unterstrichen hat. Über das unterstrichene Wort wurde die richtige Variante geschrieben. Die Textlänge hat die Lehrerin entweder nicht berücksichtigt oder nicht explizit angedeutet. Am Textende wurde keine Bewertung gefunden.

Abbildung 2.: Korrektur der Lehrerin B⁵⁰



Aus dem Fragebogen hat sich ergeben, dass die Respondentin freiem Schreiben im Unterricht nur selten Platz schenkt. Die Lehrerin findet freies Schreiben im kommunikativen

⁵⁰ Die Lehrerin B hat eine detaillierte Korrektur durchgeführt. Ein syntaktischer Fehler wurde dennoch übersehen (zweite-dritte Zeile: *Der Prinz war traurig, weil jede Prinzessin war blond.*).

Fremdsprachenunterricht wichtig, aber gleichzeitig sehr schwierig. Die Schüler sollen zwar ihr sprachliches Wissen ab und zu auch auf kreative Weise umsetzen, dennoch ist es für die Lehrerin kompliziert, freies Schreiben objektiv zu bewerten. Die Lehrerin behauptet ebenfalls, dass die Schüler nicht über ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen: *„Die Schüler sind meistens noch nicht so weit in der Fremdsprache und übersetzen das aus dem Tschechischen ins Deutsche, was viele Fehler bedeutet“*. Ihre Aussage deutet die Problematik des negativen Transfers aus der Muttersprache in die Fremdsprache an.

Laut der Respondentin bringt freies Schreiben in sich sowohl Vor- als auch Nachteile. Man könne ihre eigenen Erfahrungen präsentieren, sich mehr mit der Sprache auseinandersetzen und die gelernten Strukturen in eigenen Texten anwenden. Man unterstützte die Kreativität und könne dabei helfen, die Sprachhemmungen abzubauen, vermutet die Befragte. Als Nachteil erweise sich im Unterricht, dass es meistens sehr schwierig für die Schüler sei, sich in den Fremdsprachen frei zu äußern und damit ihre Gedanken auszudrücken. Überdies sollen genaue Übersetzungen unterstützt werden; „Tschechisches Deutsch“. Die Lehrerin korrigiert vor allem die grammatischen, syntaktischen Fehler und die Fehler im Wortschatz. Man solle aber nur die größten Fehler, die Verständigung verhindern, korrigieren, damit man mit der Bewertung die Schüler nicht entmutige. *„Man muss auch darauf achten, ob der Text der Aufgabenstellung entspricht und ob er logisch ist“*, so die Untersuchte.

Wie die Lehrerin B auch im Fragebogen angeführt hat, korrigierte sie in den Texten die syntaktischen und grammatischen Fehler. Welche Fehler für die Befragte als groß, und zugleich als kommunikationsbehindernd anzunehmen sind, hat sie nicht weiter erwähnt. Alle korrigierten Fehler wurden in der Untersuchung als groß betrachtet. Wie der jeweilige Text der Aufgabenstellung entsprach und ob er logisch konzipiert war, konnte nicht erläutert werden. Im Unterschied zu der Lehrerin A, hat die Korrigierende B keine Bewertung realisiert.

7.3 Lehrerin C

Die Lehrerin C unterrichtet das Fach Deutsch seit fünfundzwanzig Jahren. In diesem Schuljahr hat sie dreizehn Stunden pro Woche. Sie hat die Aufgaben im Unterricht verteilt, jeder Schüler sollte diese Aufgaben allein ausfüllen und nach der Bearbeitung gleich abgeben. Den Schreibenden wurde bekannt gegeben, dass ihre Leistungen nur korrigiert werden. Nachfolgende Benotung fand nicht statt.

Die Lehrerin hat insgesamt siebzehn Exemplare aus zwei Klassen korrigiert. Sie hat die Korrektursequenz in der Regel mit der Fehlermarkierung beendet oder höchstens ein Korrekturzeichen hinzugefügt. Die Fehler wurden mit einem roten Stift markiert und zweimal

unterstrichen. Für das Fehlen eines Phänomens (Infinitivgruppe mit „zu“, bestimmter, unbestimmter Artikel, Präposition etc.) wurde ein durchgestrichenes V angewendet. Im Rahmen der Syntax hat die Lehrerin zum Pfeil gegriffen, mit dem sie die richtige Verbstellung vorzeigte. Der Umfang des Textes und die Bewertung wurden nicht wiedergeben.

Abbildung 3.: Korrektur der Lehrerin C

1. „Was passiert, wenn...“ Ergänzen Sie die Aussage und schreiben Sie darüber eine Geschichte im Umfang von 120-150 Wörtern.

Was passiert, wenn du einen Gigant triffst? Das ist eine gute und wichtige Frage, ~~weil~~ weil ~~die~~ die Giganten überall auf unserer Planet leben. ~~Aber~~ Aber nicht alle Leute wissen, was genau sie machen sollen. ~~Dann~~ Dann können verschiedene Fragen: Soll ich ihn begrüßen? Soll ich ihn die Güte zeigen? Oder soll ich lieber ihn ignorieren?

Hier sind einige Tips und Tricks für diese Gelegenheit.

1) Wenn du einen Gigant siehst, beginn ~~mit~~ mit deinen Armen schwenken.

2) ~~Dann~~ Dann sag: „Hallo Hey, Hello Gigant!“ Wie ist das Leben dort oben?“

3) Wenn er ignoriert dich, gehe weg. Wenn er begrüßt dich, gib ihm deine Güte.

4) Wenn er alle Güte ist, frage ihn, ob er ~~mit~~ mit dir eine Party mit dir gehen möchte. Wenn er ~~sagt~~ ^{nein} sagt, gehe weg. Aber wenn er ja sagt, gehe mit ihm ~~ins~~ ins Disko.

Der Fragebogen hat belegt, dass die Respondentin zwar freies Schreiben gebraucht aber nur selten. Die Lehrerin unterrichtet neben der deutschen Sprache auch tschechische Sprache und Literatur, deshalb kann sie die Stellung des freien Schreibens in beiden Sprachen vergleichen: „Für Schüler ist freies Schreiben auch im Fach Tschechische Sprache und Literatur schwierig“.

Laut der Lehrerin machen die Schüler, wenn sie einen freien Text schreiben, sehr viele Fehler. Die Befragte hat ebenfalls die komplizierte Bewertung angesprochen.

Die Vorteile sieht sie vor allem in der Forderung der Kreativität und der Selbstständigkeit. Daneben, dass in solchen Texten viele Fehler vorkommen sollen, sollen die Schreibenden beim Schaffen des Textes „tschechisch“ nachdenken. Darin besteht angesichts der dritten Teilnehmerin der größte Nachteil. Die Lehrerin würde bei freien Texten die syntaktischen und grammatischen Fehler korrigieren. Sie würde ebenfalls die Erfüllung der Aufgabenstellung, logische Kontinuität des

Textes und seine Schlüssigkeit berücksichtigen. Wie die Befragte die beschriebenen Bedingungen des Textes bewertet, konnte nach der Analyse nicht näher verdeutlicht werden. Es wurde keine Bewertung des Textes geleistet.

7.4 Lehrerin D

Die Lehrerin D unterrichtet seit neunzehn Jahren Deutsch und hat fünfzehn Stunden pro Woche. Sie hat die Aufgaben in zwei Klassen mit den gleichen Anweisungen wie die Lehrerin C verteilt. Es wurden insgesamt siebzehn Exemplare schriftlich korrigiert. Die Korrektur wurde in den meisten Fällen mit einer einfachen Markierung beendet. Sie signalisierte mit einem schwarzen Stift nur an, wo ein Fehler vorlag. Die Fehler wurden mit einem einfachen Strich oder mit einer Schlangenlinie unterstrichen. Ein einfacher Strich wurde bei der fehlerhaften Deklination der Substantive oder Adjektive benutzt. Die Schlangenlinie kennzeichnete meistens die falsche Konjugation der Verben. In einigen Fällen wurde die Korrektursequenz mit den Symbolen abgebrochen. Ein durchgestrichenes V zeigte auf ein Fehlen des Wortes z. B. des Satzsubjekts oder Personalpronomens. Falscher Satzrahmen wurde (unterbrochen) unterstrichen und die richtige Verbstellung wurde mithilfe eines Pfeils korrigiert. Manche Fehler hat die Lehrerin berichtigt. Die Berichtigung wurde direkt über den Fehler oder an die richtige Position des Verbs im Satzrahmen hereingeschrieben.

Die Lehrerin hat wahrscheinlich den Umfang der Aufgabe kontrolliert. Bei einigen Exemplaren hat sie die Anzahl der Wörter am Textende notiert. Im Text wurde keine Bewertung gefunden.

Abbildung 4.: Korrektur der Lehrerin D

1. „Was passiert, wenn...“ Ergänzen Sie die Aussage und schreiben Sie darüber eine Geschichte im Umfang von 120-150 Wörtern.

~~Was passiert, wenn man glaubt jemand, an wem~~
~~würde er nicht glauben?~~
 „Was passiert, wenn nichts passiert?“
 Was passiert, wenn man ~~keine Idee~~ ^{hat},
^{was} nach dem, ^{was} „Was passiert, wenn...“ ^{zu} schreiben,
 soll ^{hat}? Man ^{überlegt} ^{sehr} ^{lang}, ^{hat} ^{weniger} ^{und} ^{weniger}
 Zeit ^{im} ^{zu} ^{sinnen} ^{und} ^{dann} ^{noch} ^{ein} ^{schreiben}, ^{(aber}
^{immer} ^{kommt} ^{keine} ^{Idee)} Aber dann, ⁱⁿ ^{den} ^{ersten}
^{Minuten}, ~~findet~~ ^{findet} man eine Lösung. Man ~~weiß~~ ^{weiß} kann
 darüber das, ^{was} ^{passiert}, ^{wenn} ^{man} ^{keine} ^{Idee}, ^{was} ^{man}
^{schreiben}, ^{hat}, ^{schreiben}. Also man ^{schreibt} ^{man}
 Zu erst ^{schreibt} man die ^{Lösung}, die ^{haben} ^{die} ^{man}
^{schon} ^{gelesen}. ^{hat} Dann ^{schreibt} man die ^{Folgende} ^{Sätze}.
 Und dann ^{findet} ^{das} ^{Thema} ^{erschöpft}. Aber dann
^{wählt} man die ^{Wörter} und ^{es} ^{stellt} ^{man} ^{fest}, ^{dass} ^{er}
^{hat} ^{nicht} ^{genug} ^{Wörter}. Aber man ^{denkt}, ^{was} ^{noch}
 (zu schreiben) aus. Und ^{denkt} ^{aus}. Und ^{denkt} ^{aus}. Und
^{schreibt}. Und dann ^{hat} man endlich genug
^{Wörter}. Und das ist das Ende des Schreibens.

Aus dem Fragebogen wurde deutlich, dass die Lehrerin freies Schreiben im Unterricht nur sehr selten fordert. Wie die Respondentin meint, machen die Schüler beim freien Schreiben sehr viele Fehler, indem sie dabei „zu tschechisch“ denken. Was alles sie unter „zu tschechisch“ denken versteht, hat sie (wie ihre Kolleginnen) weiter leider nicht konkretisiert. Außerdem sind für die Befragte die Arbeiten der einzelnen Schüler sehr individuell und damit auch schwer zu bewerten und zu vergleichen. Als problematisch empfindet sie auch die Themenwahl: „Man muss darüber nachdenken, welches Thema man nimmt“.

Die Vorteile des freien Schreibens sieht sie in der Unterstützung der Kreativität. Daneben solle freies Schreiben helfen, die Selbstständigkeit zu entwickeln und die Schreibhemmungen zu überwinden. Im Gegensatz zum Erwerb der Grammatik oder des Wortschatzes soll freies Schreiben mit der Lust der Schüler zum Schreiben verbunden werden. Als nachteilig wird die Unterstützung des „tschechischen Deutsch“ angesehen.

Die Lehrerin behauptet, freies Schreiben nach folgenden Kriterien zu bewerten:

- Entsprechung der Aufgabenstellung
- Logik und Schlüssigkeit des Textes
- Berücksichtigung der grammatischen und syntaktischen Fehler.

Das Kriterium der Berücksichtigung der grammatischen und syntaktischen Fehler hat die Lehrerin in ihrer Korrektur tatsächlich verfolgt. Restliche Kriterien wurden nicht spezifiziert. Es wurde keine gesamte Bewertung des Textes erkannt.

7.5 Lehrerin E

Die Lehrerin E unterrichtet die deutsche Sprache seit sieben Jahren und hat gegenwärtig dreizehn Stunden pro Woche. Sie gab zu den Aufgaben gleiche Anweisungen wie die Kolleginnen C und D. Die Lehrerin hat insgesamt zweiundzwanzig Exemplare aus zwei Klassen korrigiert. Sie hat die Fehler mit einem roten Stift markiert. Die Fehler wurden meistens doppelt unterstrichen. Anstatt der Korrekturzeichen benutzte die Lehrerin für syntaktische Fehler Zahlen (1 und 2). Die Zahlen haben die Stellung des Subjekts und Prädikats im Satz kennzeichneten. Einige Fehler wurden ohne Markierung (ohne doppelten Strich) gleich berichtet (Infinitiv mit „zu“, bestimmter, unbestimmter Artikel, Form des Verbs etc.). Die Berichtigung wurde über fehlerhaftes Phänomen geschrieben. Der Umfang und der gesamte Text wurden nicht explizit bewertet.

Abbildung 5.: Korrektur der Lehrerin E

1. „Was passiert, wenn...“ Ergänzen Sie die Aussage und schreiben Sie darüber eine Geschichte im Umfang von 120-150 Wörtern.

Was passiert, wenn ich nur mit meinem Hund leben werde? Ich glaube, dass Leben mit ^{unm}dem beliebigen Jung nicht besser sein kann. Mein Hund ist sehr freundlich, brav und folgsam. Er spricht ^{mir} nie wider. Wir gehen ins Bett zusammen, schlafen zusammen und stehen zusammen auf. Ich füttere ihn zweimal per Tag. Wenn ich lebe, er liegt neben mir. Wenn ich braurig bin, er knüttel mich. Ich beschütze ihn vor großen Hunden. Wir haben keine Geheimnisse. Er schweigt und hört ^{zu} mir. Es ist die Wahrheit, dass er nicht ¹mir raten kann. Aber er ist ²mein bester Freund. Er werde mir nie verraten.

Die Lehrerin E war die einzige Korrigierende, die im Fragebogen angegeben hat, dass sie freies Schreiben nie in den Unterricht einfügt. Dies begründete sie mit folgender Aussage: *„Ich meine, es ist ganz schwierig für unsere Schüler. Wir bereiten uns vor allem auf das Abitur (die Schulprüfung) vor. Aus diesem Grund schreiben wir Texte vor allem zu den Abiturthemen“*.

Die ganze Problematik des freien Schreibens wurde mit der Tendenz der Untersuchten, ihre Schüler hauptsächlich auf das Abitur vorzubereiten, verglichen. Dank freiem Schreiben könne man sich auf das Staatsabitur vorbereiten. Laut der Respondentin wird am untersuchten Gymnasium mithilfe des freien Schreibens auf das Abitur aber nicht vorbereitet.

Den Vorteil des freien Schreibens sieht die Befragte darin, dass sich die Schüler frei zu einem Thema äußern können. Die Nachteile werden mit der begrenzten Unterrichtszeit verbunden. Am vierjährigen Gymnasium sollen die Lehrkräfte nur sehr wenig Zeit haben, sich dem freien Schreiben zu widmen, letztendlich sei es die Aufgabe der Lehrenden, die Lernenden mit den Themenbereichen des Abiturs bekannt zu machen.

Die Beteiligte würde die freien Texte ähnlich wie andere Textarten korrigieren. Dabei würde sie sich für den Umfang, die Fehler und ob sich der Text dem Thema wirklich widmet, interessieren.

In der Untersuchung wurde davon ausgegangen, dass die durchgeführte Korrektur der gewöhnlichen entspricht.

7.6 Lehrerin F

Die Stellung der letzten Lehrerin zu freiem Schreiben konnte nur auf der Grundlage des Fragebogens festgestellt werden. Wie oben erklärt wurde, haben nicht alle Deutschlehrenden des Gymnasiums korrigiert. Die Respondentin unterrichtet zur Zeit nur in der ersten Klasse des achtjährigen Gymnasiums und bringt die Grundkenntnisse der deutschen Sprache den Schülern bei. Die Ansicht der Lehrerin F konnte dadurch beeinflusst werden.

Da die Lernenden über nötige Kenntnisse der deutschen Sprache nicht verfügen sollen, werden keine freien Texte im Unterricht geschrieben. Diese würden für die Schüler angeblich zu anstrengend. Laut der Befragten unterstütze freies Schreiben die Kreativität und gäbe die Möglichkeit frei nachzudenken. Sie kommentierte die Vorteile des freien Schreibens in einem zur Reflexion anregenden Zusammenhang: *„Manche Schüler haben Probleme mit dem Sprechen im Unterricht und das freie Schreiben kann für sie besser sein, weil sie mehr Zeit haben sich zu äußern“*.

Im Rahmen der Untersuchung wurde angenommen, dass die Muttersprachler des Tschechischen oft Angst haben können, sich in der deutschen Sprache zu äußern. Deshalb könnte für die Lernenden tatsächlich leichter sein, sich schriftlich auszudrücken, weil sie beim Schreiben genügend Zeit

haben können, sich ihre Aussage zu überlegen.

Die Lehrerin hat freies Schreiben als eine „zeitraubende“ Aktivität bezeichnet, der im Unterricht viel Mühe geschenkt werden müsse. Sie findet es kompliziert, freies Schreiben objektiv zu bewerten.

Wenn sie freies Schreiben korrigieren würde, dann würde sie vor allem die grammatischen und syntaktischen Fehler, wie auch die Fehler im Wortschatz bewerten. Sie vermutet (wie ihre Kollegin B), dass nur die größten und gleichzeitig kommunikationsbehindernden Fehler berichtigt werden sollen. Nur so werden die Schüler nicht entmutigt.

8. Ergebnisse der Datenanalyse und ihre Interpretation

In Entsprechung zu der Datenanalyse werden ihre Resultate ermittelt. Grundsätzliche Fakten werden resümiert und interpretiert.

8.1 Übersicht der Ergebnisse

Nachdem die einzelnen Ansichten und Korrekturen der Lehrenden (A-F) untersucht wurden, wurden die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst. Die Analyse indizierte, dass die einzelnen Lehrerinnen zwar ihre eigene Art der Korrektur haben, dennoch zu ähnlichen oder identischen Kriterien oder Zeichen greifen. Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten werden beschrieben.

Was die Anweisungen zu den Aufgaben betrifft, sollte diese bei allen Lehrerinnen jeder Schüler für sich bearbeiten. Niemand hat die Variante Schreiben in der Gruppe ausgenutzt. Kooperierendes Schreiben ist zwar nicht für jeden Schreibenden geeignet, dennoch konnten die Deutschlehrenden diese Möglichkeit im Unterricht berücksichtigen. Schreiben in einer (kleineren) Gruppe konnte eine unterhaltsame Alternative anbieten, bei der interaktiv formuliert und geplant wird und dabei gleichzeitig der Schreibprozess für jedes Gruppenmitglied erleichtert wird (vgl. Schreiter, 2001, 23).

Die Texte wurden im Unterricht geschrieben. Zwei Lehrerinnen (A und B) ermöglichten den Schülern ihre Produkte nach Hause mitzunehmen, sie dort zu verbessern und erst in der nachfolgenden Stunde abzugeben. Niemand hat die Texte als Hausaufgaben verteilt. Alle untersuchten Personen haben die Lernenden darüber informiert, dass die Übungen nicht benotet werden. Dieses Verhalten entspricht der Voraussetzung des freien Schreibens, bei der die Schreibenden unter keinen Druck gesetzt werden sollten.

Die Analyse der Korrektur beantwortete eine von den zwei Untersuchungsfragen (*Korrigieren die Lehrenden freies Schreiben und wie?*). Alle Lehrenden haben die vorkommenden Fehler mindestens markiert und manchmal sogar gleich korrigiert. Die Fehler wurden bis auf eine Ausnahme (Lehrerin D) mit einem roten Stift gekennzeichnet. Obwohl die rote Farbe mit der Korrektur traditionell verbunden wird, raten die modernen pädagogischen Schulen entweder mehrere Farben zum Korrigieren zu benutzen oder die Farbe von Zeit zu Zeit abzuwechseln. Wie wichtige Rolle die Farbe des Stifts tatsächlich spielt, bzw. spielen würde, wird jetzt beiseite gelassen.

Es wurden die syntaktischen und grammatischen Fehler korrigiert. Niemand hat die Stilistik kommentiert. Die Fehler wurden entweder einfach oder doppelt unterstrichen oder mit einer Schlangenlinie signalisiert. Je nach der Lehrerin wurden verschiedene Korrekturzeichen

angewendet. Alle Symbole waren verständlich. Am häufigsten konnten ein durchgestrichenes V und ein Pfeil gefunden werden. Das V stand für ein Fehlen eines Phänomens. Die Richtung des Pfeils zeigte die richtige Position des Verbs im Satz an. Bis auf die Lehrerin C haben alle Korrigierenden wenigstens bei einigen Fehlern eine Berichtigung hinzugefügt. Diese wurden über die Fehler geschrieben. Die Möglichkeit der Berichtigung von den Lernenden wurde von keiner Lehrerin beachtet. In der Mehrheit wurde der Umfang des Textes nicht direkt beurteilt. Es wird vermutet, dass ihn die Lehrenden entweder nicht beachtet, bzw. nicht notiert haben oder dass sie ihn aufgrund der langjährigen pädagogischen Erfahrung erraten konnten. Ein expliziter Kommentar zu der Länge des Textes würde dies erläutern. Die Lehrerinnen haben überwiegend (bis auf Lehrerin A) die Aufgaben weder wörtlich noch alternativ bewertet⁵¹.

Tabelle 12.: Zusammenfassung der Korrekturen

Lehrerin	Markierung	Korrekturzeichen	Berichtigung ⁵²	Textumfang	Bewertung
A	einfacher Strich, Schlangenlinie	Anfangsbuchstaben des Fehlerbereichs	Ja	kommentiert	Emoticon
B	doppelter Strich, Schlangenlinie	durchgestrichenes V, Pfeil	Ja	nicht kommentiert	keine
C	doppelter Strich	durchgestrichenes V, Pfeil	Ja	nicht kommentiert	keine
D	einfacher Strich	durchgestrichenes V, Pfeil	Ja	nicht kommentiert	keine
E	doppelter Strich	Zahlen (1,2)	Ja	nicht kommentiert	keine

Eine konsequente Korrektur hat die Lehrerin A durchgeführt. Sie markierte und erklärte alle Fehler mit Abkürzungen (Korrekturzeichen), die für den betreffenden Bereich standen. Sie belegte den Umfang des Textes, indem sie die Anzahl der Wörter am Satzende angab. Sie bewertete die Texte auf alternative Weise mit einem Emoticon.

Die einzelnen Korrigierenden haben bis auf individuelle Abweichungen mit ähnlichen Korrekturmarkierungen, Symbolen und Kriterien redigiert. Die Untersuchten haben sich entweder vor oder während der Untersuchung auf dem Verfahren der schriftlichen Korrektur geeinigt. Die gegenseitige Beratung wird nicht kritisiert. Es ist bestimmt sinnvoll, wenn die Lernenden zwar nach

⁵¹ Im theoretischen Teil wurde die Möglichkeit, die Korrektur aus der Sicht des Sprachmanagements zu verstehen, angesprochen. Bei den Korrekturen führten die Lehrenden nicht alle Phasen des Sprachmanagements durch. Das Korrigieren endet in aller Regel in der Phase der negativen Bewertung, die nur teilweise um die Applikation einer korrigierenden und umgesetzten Maßnahme erweitert wird.

⁵² Die Berichtigungen wurden nicht zu allen Fehlern hinzugefügt, dennoch war sie bei den Korrigierenden zu finden.

individuellen Bedürfnissen aber objektiv und vergleichbar untereinander bewertet werden.

Die Analyse des Fragebogens gab die Antwort auf die andere Untersuchungsfrage (*Wie stellen sich die Lehrenden zum freien Schreiben?*).

Wie aus den Fragebögen deutlich wurde, benutzt die Zielgruppe freies Schreiben im Unterricht nur selten. Es stellt nämlich hohe Anforderungen sowohl an die Lehrenden als auch an die Lernenden. Die Befragten erkannten zwar die Vorteile, dennoch haben die Nachteile anscheinend gewonnen. Als vorteilhaft wurde die Unterstützung der Kreativität, Anregung zum Nachdenken und unbegrenzte Äußerung zu einer Frage oder einem Thema wiederholt. Dagegen betonten die Lehrerinnen größere Frequenz der Fehler, die sie mit dem negativen Transfer aus der Muttersprache in die deutsche Sprache verbunden haben. Die mehrmals vorkommende Begründung, dass tschechisches Deutsch beim freien Schreiben unterstützt wird, ist als ein Äquivalent zu den Interferenzfehlern anzunehmen. Außerdem haben die Lehrenden wenig Zeit im Unterricht Anderes zu üben als das, was im Curriculum steht und/oder auf das Abitur vorbereitet.

Alle Respondentinnen gaben zu, dass für sie die Korrektur und Bewertung des freien Schreibens mit Schwierigkeiten verbunden ist. Immerhin würden sie aber vor allem grammatische und syntaktische Fehler korrigieren. Die Entsprechung der Aufgabenstellung und Logik des Textes würden sie ebenfalls evaluieren.

Was die Übereinstimmung der Antworten aus dem Fragebogen und der durchgeführten Korrektur betrifft, haben die Korrekturen den in Fragebögen angegebenen Kriterien nicht in jeder Hinsicht entsprochen. Die syntaktischen und grammatischen Fehler wurden markiert und bei manchen Fehlern auch durch Korrekturzeichen erweitert. Der Umfang und die Logik des Textes, sowie die Entsprechung der Aufgabenstellung wurde bis auf eine Ausnahme nicht eindeutig bewertet.

Es wird behauptet, dass die Lehrenden ihre gewöhnlichen Korrekturen der schriftlichen Texte verwirklicht haben, anstatt die Spezifika des freien Schreibens wahrzunehmen.

8.2 Interpretation

Um den praktischen Teil abschließen zu können, werden die Ergebnisse der Datenanalyse mit den Erkenntnissen aus dem theoretischen Teil verglichen.

Der Korrektur und Bewertung des freien Schreibens wird in den didaktischen Publikationen nur ein beschränkter Raum geschenkt. Im Unterschied zum normierten Schreiben werden keine Kriterien der Beurteilung für freie Texte vorgegeben. Deshalb wurde zu der Anschauung von Benešová (2008) gegriffen, die bei der Korrektur keine Extreme zu verfolgen behauptet. Weder keine noch eine detaillierte Korrektur wäre die richtige. Vor dem Schreibprozess sollten die Schüler darüber informiert werden, wonach sich die Bewertung richten wird. Die gelungenen Formulierungen und

Äußerungen sollten gelobt werden. Nur die wichtigsten kommunikationsbehindernden Fehler sollten korrigiert werden. Nicht alle grammatischen und syntaktischen Fehler sind zu regeln. Optimal sind freie Texte verbal oder alternativ zu bewerten.

Die durchgeführten Korrekturen entsprachen der Ansicht von Benešová am Wenigsten. In der Mehrheit wurden die freien Texte auf gleiche Art beurteilt, wie das normierte Schreiben, d. h. nach dem gewöhnlichen Usus. Es wird vorausgesetzt, dass die Schreibenden mit den Korrekturkriterien der normierten Texte vertraut waren. Im Gegensatz dazu wurden keine besonderen Kriterien für freies Schreiben ausformuliert. Vor allem die grammatischen und syntaktischen Fehler wurden ausnahmslos korrigiert. Zwischen den kommunikationsbehindernden und nicht kommunikationsbehindernden Fehlern wurde nicht unterschieden. Alle Fehler, die erkannt wurden, wurden zugleich markiert. Unter diesem Anblick kann die Korrektur als detailliert angesehen werden. Nur die Lehrerin A hat die Texte alternativ behandelt. Die restlichen Lehrerinnen haben die Aufgaben nicht bewertet. Kein Lob wurde ausgedrückt. Dagegen haben die Korrigierenden die Texte aber nicht benotet und so wurde eine entspannte Atmosphäre in der Klasse verschafft.

Es wird vermutet, dass die Lehrenden nach der Aufteilung der Korrekturen nicht jedem Schreibenden eine mündliche Rückmeldung gaben. Wegen des zeitlichen Drucks konnte wahrscheinlich höchstens in jeder Klasse ein gemeinsamer Kommentar verbalisiert werden.

Im Fragebogen waren sich die Respondentinnen der Besonderheiten des freien Schreibens bewusst. Leider wurden die Vorstellungen der Befragten nicht in die Praxis umgesetzt.

Eine reine Kritik der realisierten Korrekturen wäre aber nicht angemessen. Erstens ist die Korrektur und Bewertung des freien Schreibens nicht leicht aufzufassen. Dass keine klaren Kriterien zu verfolgen sind, ist zumindest problematisch. Zweitens haben die Lehrenden ihre Korrekturmethode durch pädagogische Erfahrung gestützt.

9. Stellung der Autorin zu freiem Schreiben

Zuletzt wird die Stellung der Autorin der Diplomarbeit zu freiem Schreiben allgemein, und wie es in einer Unterrichtsstunde behandelt, korrigiert und bewertet werden soll, vorgestellt.

9.1 Zugang im Allgemeinen

Gleich am Anfang wird die Tatsache wiederholt, dass der Problematik des freien Schreibens nur ein begrenzter Platz in der Fachliteratur geschenkt wird. Die Arbeit kann diesbezüglich als ein kleiner Beitrag betrachtet werden, in dem man sich bemühte zu zeigen, wie man der Herausforderung des freien Schreibens im Fremdsprachenunterricht gegenüberstehen könnte. Wie in den didaktischen Publikationen sind in den Lehrbüchern die Anregungen zum freien Schreiben ebenfalls nur sehr selten zu finden. Die Lehrenden sind damit auf ihre eigenen Erfahrungen und Fähigkeiten angewiesen. Daneben werden die Lehrkräfte ständig unter zeitlichen Druck gestellt. In ihren Unterrichtsstunden sollen sie vor allem die vorgegebenen Lehrpläne erfüllen. Wenn sie mit den Lernenden freies Schreiben üben wollen, dann unterrichten sie etwas Zusätzliches, was weitere (zeitliche) Ansprüche verlangt. Es wird betont, dass diese Ansprüche von der untersuchten Zielgruppe offen angegangen wurden.

Obwohl freies Schreiben auch kritisiert wird, sollte ihm im DaF-Unterricht mehr Raum geschenkt werden. Im Unterschied zum normierten Schreiben können die Lernenden ihre persönliche Meinung zum Thema oder einer Fragestellung frei äußern. Dabei werden die Kreativität, Schreiberfahrung, Verständnis der Literatur und die kommunikative und ästhetische Kompetenz der Schreibenden unterstützt. Freies Schreiben bietet den Lehrenden eine alternative Möglichkeit an, die Schreibenden beim Schaffen zu motivieren.

9.2 Organisatorisches

Auf die Arbeit mit den freien Texten müssen sich sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden vorbereiten. Zuerst müssen die Lehrenden klarstellen wann, wie und für wen freies Schreiben geeignet ist.

Das Konzept des freien Schreibens ist generell für alle Schreibenden gedacht. Es ist aber natürlich sinnvoll, den Grad der erworbenen Deutschkenntnisse zu berücksichtigen. Da die Anfänger fähig sind, nur die einfachsten Äußerungen zu formulieren, könnte freies Schreiben für sie zu kompliziert sein.

Freies Schreiben kann in verschiedenen Etappen der Unterrichtsstunde angewendet werden. Es ist z. B. angebracht, freies Schreiben nach einer Diskussion, die entweder in der verlaufenden oder vorherigen Stunde geführt wurde, auszunutzen. Die Lehrenden können beim Schreiben die geäußerten Meinungen sortieren und über ihre eigene Stellung noch mal nachdenken. Dagegen sollte freies Schreiben als Einstieg in ein neues Thema lieber nicht gebraucht werden, weil die Schreibenden mit dem neuen Wortschatz und Stoff nicht vertraut sein müssen.

Die Wahl der Thematik ist zu beachten. Es sind solche Fragestellungen auszusuchen, die für die Lernenden anspruchsvoll und aktuell sind, und über welche die Schreibenden genügend Information entweder haben oder recherchieren können.

Mit freiem Schreiben kann auf unterschiedliche Weise umgegangen werden. Es ist die Rolle des Lehrenden, passende Aufgaben zu erstellen. Sie müssen nicht lang oder umfassend sein. Längere Übungen würden die Schülerschaft sowieso ablehnen oder den Vortrag des bestimmten Lernpensums vermeiden.

Die Vorbereitung des Lehrenden kann nur dann erfolgreich sein, wenn die Lernenden zum Schreiben richtig motiviert werden. Deshalb spielen nicht nur die Aufgabestellung, sondern auch die Anweisungen eine wichtige Rolle. Kurze und vielfältige Übungen, die im Unterricht in einer kleineren Gruppe bearbeitet werden können, können die Lust auf das Schreiben erwecken. Kooperierendes Schreiben bietet eine spezielle und zugleich unterhaltsame Alternative an, mit der die Lernenden zum Schreiben ermutigt werden können.

Wie auch andere Fertigkeiten kann Schreiben nur durch sprachliches Tätigsein verbessert werden. Je mehr man mit den Schreibenden freies Schreiben im Unterricht übt, desto leichter ist es für sie.

9.3 Korrektur und Bewertung

In der Korrektur und Bewertung des freien Schreibens wird in vielen Aspekten der Meinung von Benešová zugestimmt. Vor dem Schreiben sollten die Schüler darüber informiert werden, wie ihre Texte beurteilt werden. Die Korrekturkriterien und Zeichen sollten in einer Interaktion mit den Schreibenden aufgestellt werden. Es ist nützlich, die prüfungsorientierte und aufgabenorientierte Korrektur im Unterricht zu trennen. Freie Texte sind aufgabenorientiert zu bewerten.

Einerseits ist es anzunehmen, dass die freien Formulierungen nicht benotet werden sollten. Eine alternative, mündliche oder kombinierte Beurteilung des freien Schreibens wird gefordert. Die Anwendung der Emoticons könnte für die Lernenden bekannt und damit leichter zu akzeptieren sein. Alle Schreibenden sollten für gelungene Verbindungen gelobt werden. Wenn die Lehrenden wollen, dann können sie gelungene Äußerungen immer finden.

Andererseits sind besonders in der heutigen leistungsorientierten Gesellschaft viele Schreibende nur durch die Benotung motiviert. Wenn man also benoten möchte, dann nicht das Geschriebene an sich (das Produkt), sondern die Bemühungen des Schreibenden (den Prozess). Die Lehrenden sollten ein System der Bewertung, mit dem sie die Aktivität der Lernenden im Unterricht belohnen, ausgearbeitet haben. Durch das System der Belohnung könnten auch freie Texte evaluiert werden. Man könnte zum Beispiel das Sammeln von Pluspunkten oder kleinen Einsen anbieten.

Falls neben der mündlichen Bewertung eine schriftliche Korrektur durchgeführt werden sollte, dann sollten nur die kommunikationsbehindernden Fehler korrigiert werden. Diese Fehler sollten nicht nur markiert, sondern auch erklärt und am besten durch den Lernenden selbst berichtigt werden. Wenn die Mängel ohne weitere Erklärung nur angedeutet werden, dann können sie von den Schreibenden entweder nicht oder falsch berichtigt werden. Der Lehrende kann den Schülern bei der Überarbeitung der Texte Hilfe leisten, sodass letztendlich der Schreibende selbst den Fehler erkennt und verbessert. Die einzelnen grammatischen und syntaktischen Unrichtigkeiten sollten nicht ausschließlich korrigiert werden. Bemerkungen zur Stilistik können verbal erläutert werden.

Natürlich ist es nicht immer möglich, Beschriebenes bei der Bewertung und Korrektur zu beachten, dennoch sollten sich die Korrigierenden darum bemühen, wenigstens einige der erwähnten Kriterien zu verfolgen. Je mehr es werden, desto besser. Die Lehrenden sollten die Schüler vor allem beim Schreiben unterstützen und begleiten. Das Potenzial des freien Schreibens kann dabei gut genutzt werden.

10. Desiderata

Die durchgeführte Untersuchung war auf die Stellung der Lehrenden des Untersuchungsortes zu freiem Schreiben und vor allem auf seine Korrektur gerichtet. Man hat sich bemüht, repräsentative Resultate vorzustellen. Nach dem Ende der Untersuchung wurde darüber nachgedacht, was anders getan werden könnte. Man könnte z. B. den Lehrenden nach der Bewertungen weiterführende Fragen stellen, um herauszufinden, warum sie einige Korrekturkriterien, die sie im Fragebogen angegeben haben, nicht verfolgten. Daneben könnte man bei der Aufteilung der Korrekturen anwesend und nicht nur auf die schriftliche Bewertung angewiesen sein.

Die Analyse wurde nur an einem Ort durchgeführt und damit gleichzeitig auf eine kleinere Zielgruppe begrenzt. Wie erwähnt, scheitern viele didaktische Studien an mangelnder Bereitschaft der Teilnehmer. Um das Scheitern vermeiden zu können, wurde beschlossen, die Daten am der Autorin bekannten Gymnasium zu sammeln. Die Hilfsbereitschaft der Beteiligten erleichterte deutlich den Verlauf.

Eine anknüpfende Recherche könnte die Erfahrungen mit freiem Schreiben an anderen allgemeinen Gymnasien sammeln und anschließend mit den präsentierten Ergebnissen vergleichen. Eine weitere Untersuchung, die im idealen Fall auf deutschsprachige Gymnasien in der Tschechischen Republik gerichtet würde, könnte ebenfalls bemerkenswerte Resultate darstellen. Die Schüler der deutschsprachigen Gymnasien verfügen über bessere Kenntnisse der deutschen Sprache und sind vor weniger Probleme beim Schreiben gestellt als die Schüler der allgemeinen Gymnasien. Es wird angenommen, dass je mehr angeeignete Fremdsprachenkenntnisse man habe, desto leichter könne man frei schreiben und dabei seinen Gedanken freien Lauf lassen. Eine solche Studie würde möglicherweise unterschiedliche Ergebnisse zu der realisierten Untersuchung bringen.

Obwohl freiem Schreiben zunehmende Aufmerksamkeit in der Fremdsprachendidaktik gewidmet wird, wäre zukünftige Popularisierung anzustreben. Dazu wäre es nötig, eine zusammenhängende Analyse der Lehrbücher zu erstellen, die wahrscheinlich dem freien Schreiben nicht genügend Platz schenken.

11. Zusammenfassung

Die Arbeit hat die Problematik des freien Schreibens im DaF-Unterricht thematisiert. In der heutigen Fremdsprachendidaktik wird freiem Schreiben erneut Aufmerksamkeit gewidmet. Die Lehrenden sind aber nicht sicher, wie sie freies Schreiben in den Unterricht integrieren sollen, was sie dabei beachten müssen und wie die freien Texte korrigiert und bewertet werden sollen. Man hat sich bemüht, den Umgang mit freiem Schreiben vorzustellen und die kontroversen Aspekte der Korrektur und Bewertung zu behandeln.

Die Arbeit wurde in den praktischen und theoretischen Teil gegliedert. Im theoretischen Teil wurden die wichtigsten Erkenntnisse, die zu der Fertigkeit Schreiben führen, zusammengefasst. Schreiben ist ein fester Bestandteil der vier Sprachfertigkeiten (Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören). Im Fremdsprachenunterricht wird die kooperative Entwicklung aller Kompetenzen, die sich trotz der Abweichungen gegenseitig unterstützen, gewünscht.

Schreiben kann im Unterricht entweder als Mittel oder Ziel betrachtet werden. Obwohl das Lernpensum häufig schriftlich geübt wird, wurde Schreiben in dieser Arbeit als Zielfertigkeit angesehen. Dabei ist nicht nur das Produkt (der Text an sich), sondern der Schreibprozess besonders bedeutend.

Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht wird vor allem die Funktion der Verständigung berücksichtigt. Die kommunikative Funktion wird beim freien Schreiben um Selbstreflexion und Förderung der Kreativität erweitert. Freies Schreiben wurde für die Zwecke der Arbeit als zweckgebundenes Schreiben ohne Textvorlage definiert. Im Vergleich zum normierten Schreiben sollen freie Texte keinen festen Regeln folgen. Frei sind die Schreibenden in der Themenwahl oder Form.

Der freie schriftliche Ausdruck wird (nicht nur) seitens der Lernenden mit Anstrengung verbunden. Sie müssen sich für längere Zeit konzentrieren und passende Formulierungen für ihren Gedankenlauf in einer Fremdsprache finden. Im Gegensatz zu den Muttersprachlern werden die L2-Schreibenden vor mehrere Probleme gesetzt, sie müssen ihren Schreibprozess öfter unterbrechen und Pausen einlegen. Sie suchen nach entsprechenden Übersetzungen u. a. in den Wörterbüchern und Grammatiken. Um den Lernenden den Schreibprozess zu erleichtern, sollten die Lehrenden imstande sein, ihre Schüler zu motivieren. Die Bewertung wird dabei als ein bedeutender Motivationsfaktor wahrgenommen.

Im Rahmen des praktischen Teils wurde die Untersuchung vorgestellt und beschrieben. Das Ziel der Untersuchung war zu erkennen, welche Stellung die Deutschlehrenden des Untersuchungsortes zu freiem Schreiben haben und wie sie mit der Korrektur umgehen. Die Untersuchung bestand aus zwei Teilen: der Korrektur der Aufgaben und den Fragebögen. Die Lehrenden des allgemeinen

Gymnasiums in Pardubice haben die zwei angefertigten Aufgaben in ihren Klassen verteilt und nachfolgend korrigiert. Gleichzeitig wurde der Fragebogen den Respondenten (Lehrenden) per E-Mail distribuiert. Insgesamt wurden einhunderteinundzwanzig Exemplare, wobei ein Exemplar beide Übungen beinhaltet, aus dreizehn Klassen analysiert. Die Untersuchung hat sechs Fragebögen ausgewertet.

Die Untersuchten haben freies Schreiben schriftlich korrigiert. Die meisten Fehler wurden markiert, einige wurden mit einem Korrekturzeichen erklärt und/oder berichtigt. Es wird vermutet, dass die Untersuchten ihre gewöhnliche Korrektur, die sich der Evaluierung der normierten Texte nähert, durchgeführt haben. Die Korrigierenden haben die Texte nicht benotet, so wurde die Voraussetzung des freien Schreibens-die Schreibenden nicht zu stressen-akzeptiert. Bis auf eine Ausnahme wurde Geschriebenes aber nicht bewertet.

Aus den Fragebögen wurde deutlich, dass wegen des zeitlichen Drucks und der komplizierten Beurteilung die Lehrenden freies Schreiben im Unterricht nur selten verwenden können. Obwohl es die Beteiligten offen und ohne Vorurteile behandelt haben, können einige Lehrenden freies Schreiben nicht anwenden, weil sie in den Anfängerklassen unterrichten. Außerdem haben die Lehrenden mehrmals die Vielzahl der Interferenzfehler, die beim Schreiben der freien Texte vorkommen können, angesprochen.

Das Ziel der Untersuchung wurde erfüllt. Die Ergebnisse der Untersuchung wurden mit den Erfahrungen aus dem theoretischen Teil verglichen. Angesichts der bisher relativ wenig ausgearbeiteten Methodik der Korrektur des freien Schreibens wurde der Sichtweise von Benešová (2008) gefolgt. Benešová spricht von einer nicht detaillierten Korrektur, die nur die schwierigsten (syntaktischen, grammatischen) und kommunikationsbehindernden Fehler signalisiert. Die Stilistik sollte nur verbessert werden. Im idealen Fall sollten die markierten Fehler durch den Lernenden selbst berichtigt werden. Wenn eine Kritik zu äußern ist, dann müssen auch die gelungenen Formulierungen gelobt werden. Die freien Texte sollten zwar verbal oder alternativ bewertet, aber nicht benotet werden.

Die Korrektur und Bewertung des Untersuchungsortes entsprach der Vorstellung von Benešová nicht. Die Aufgaben wurden nicht benotet, aber in der Mehrheit wurden sie weder mündlich noch alternativ beurteilt. Die grammatischen und syntaktischen Fehler wurden sehr detailliert gekennzeichnet. Stilistik wurde nicht kommentiert. Die gelungenen Formulierungen wurden nicht gelobt. Obwohl die Arbeit der Meinung von Benešová zustimmen kann, kann das Verhalten der Zielgruppe nicht nur kritisiert werden. Zumindest waren die Deutschlernenden des Gymnasiums bereit mit ihren Schülern freie Texte zu schreiben. Das ist nicht selbstverständlich. Mangelhafte Fachliteratur, die der besprochenen Thematik Platz schenken würde, bietet sicherlich keine genügende didaktische Unterstützung. Die überfüllten Lehrpläne ermöglichen, fast ausschließlich

das angegebene Lernpensum zu unterrichten. In den Lehrbüchern können nur wenige oder keine Übungen des freien Schreibens gefunden werden. Entweder müssen die Lernenden solche Übungen lange Zeit suchen oder selbst herstellen. Dabei müssen sie die Aufgabenstellung, das Thema und den Umfang beachten. Es sollten kurze und übersichtliche Aufgaben, die ein spannendes oder interessantes Thema öffnen, kreiert werden. Das sprachliche Niveau der Schreibenden sollte ebenfalls beachtet werden. Die hohen Anforderungen, die an die Lehrenden gestellt werden, sollten nicht die Durchsetzung des freien Schreibens im Unterricht verhindern. Besseres Propagieren des freien Schreibens und seine Integration in die Lehrmaterialien würden den Lehrenden ihre Position vereinfachen.

Aufgrund der Untersuchungsergebnisse wird eine mündliche und/oder alternative Bewertung reklamiert. Um die Lernenden zu weiterem Schreiben zu motivieren, sollten alle für gelungene Äußerungen gelobt werden. Damit die Schüler nicht entmutigt sind, sollten im Falle der schriftlichen Korrektur nur die kommunikationsbehindernden Fehler korrigiert werden. Diese Fehler werden dank der pädagogischen Begleitung von den Lernenden selbst verbessert. Ein aktiver Schreibprozess, der mit Bemühungen des Schreibenden verknüpft ist, sollte nach dem System der Belohnung des jeweilig Lehrenden geschätzt werden (z. B. Sammeln der Pluspunkte).

Wichtig ist es vor allem, dass beim Schreiben der freien Texte eine angenehme Atmosphäre in der Klasse herrscht, und dass die Lehrenden eine Korrektursequenz als Informationsübergabe und Hilfe vermitteln. Wenn auch freiem Schreiben im Unterricht viel Zeit geschenkt werden muss, wird abschließend auf seinen steigenden zukünftigen Einsatz im DaF-Unterricht gehofft.

Literaturverzeichnis

1. Gedruckte Quellen

ACKERMANN et al. (1996): *Kreativ lehren und lernen*, 2. Auflage. Offenbach: Gabal Verlag.

BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KRUMM, Hans-Jürgen (1995): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 3. Auflage. Tübingen und Basel: Francke Verlag.

BOHN, Rainer (1996): *Schreiben*. In: HENRICI, Gert/RIEMER: Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen, Band 1, 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 103-127.

BÖRNER, Wolfgang (1989): *Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache*. In: ANTOS, Gerd/KRINGS, Hans: Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer. S. 348-376.

BUDDE, Monika/RIEGLER, Susanne/WIPRÄCHTIGER-GEPPERT, Maja (2012): *Sprachdidaktik*. 2. Auflage. Berlin: Akademie Verlag.

GLINZ, Hans (2006): *Geschichte der Sprachdidaktik*. In: BREDEL, Ursula/GÜNTHER, Hartmut/KLOTZ, Peter/OSSNER, Jakob/SIEBERT-OTT, Gesa: Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1, 2. Auflage. Paderborn: Schöningh. S. 17-29.

GLÜCK, Helmut (2000): *Metzler Lexikon Sprache*, 2. Auflage. Metzler Verlag.

GRABMANN, Regina/KAUFMANN, Susan (2012): *Übungstypologien, Arbeitsanweisungen und Sozialformen im DaZ-Unterricht*. In: KAUFMANN, Susan et al.: Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, Band 3. Ismaning: Hueber Verlag.

HAYES, Nicky (2003): *Aplikovaná psychologie*. Praha: Portál.

HELBIG, Gerhard et al. (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 2. Halbband. Berlin: de Gruyter.

HENRICI, Gert/RIEMER (1996): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*, Band 1, 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

HUNEKE, Hans-Werner/STEINIG, Wolfgang (2002): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, 3. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

HUTTERLI, Sandra et al. (2008): *Do you parlez andere langue?* Zürich: Pestalozzianum Verlag. S. 16-18.

CHODĚRA, Radomír/RIES, Lumír (1999): *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava: Ostravská univerzita.

CHRIST, Herbert (1992): *Die Kategorie Fremdheit in der Fremdsprachendidaktik*. In: VAN BÖMMEL, Heiner/CHRIST, Herbert/WENDT, Michael: *Lernen und Lehren fremder Sprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

JANÍKOVÁ, Věra (2001): *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada Publishing.

KAST, Bernd (1999): *Fertigkeit Schreiben*. München: Langenscheidt.

KAUFMANN, Susan et al. (2008): *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache*, Band 2. Ismaning: Hueber Verlag.

KLEPPIN, Karin (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Fernstudieneinheit 19. München: Langenscheidt.

LAMNEK, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Verlag.

LE PAPPE RACINE, Christine (2007): *Integrierte Sprachendidaktik-Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (2), 2007. S. 156-167.

NEKVAPIL, Jiří (2010): *O historii, teorii a modelech jazykového plánování*. In: *Slovo a slovesnost*, 11, S. 53-73.

ONDRÁKOVÁ, Jana (2014): *Chyba a výuka cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus.

OSSNER, Jakob (2008): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung für Studierende*. Paderborn: Schöningh.

PORTMANN, Paul (1991): *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer.

SCHNELL, Rainer/HILL, Paul/ESSER, Elke (1999): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Oldenbourg: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

SCHREITER, Ina (2002): *Schreibversuche. Kreatives Schreiben bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache. Themenvorschläge, Arbeitsempfehlungen und viele authentische Beispiele für phantasievolle Texte*. München: Iudicum Verlag.

STORCH, Günter (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Wilhelm Fink Verlag.

WOODALL, Billy (2002): *Language switching: Using the first language while writing in a second language*. In: *Journal of Second Language Writing*, 11 (1). Amsterdam u.a.: Elsevier Science. S. 7-28.

2. Internetquellen

(www): Anleitung und Tipps zum Lernen. (online), abgerufen unter: <http://www.anleitung-zum-schreiben.de/schreiben-lernen/freies-schreiben/> (Zugriff am 8.2.2016).

(www): BENEŠOVÁ, Pavla (2008): *Role emocí při kreativním psaní v cizojazyčné výuce*. Brno: Masarykova Univerzita. (online), abgerufen unter: https://is.muni.cz/th/15352/pdf_d/text_prace.pdf (Zugriff am 24.4.2016).

(www): Europäisches Portfolio der Sprachen (online), abgerufen unter: <http://www.sprachenportfolio.de/PDF/Lehrerhandreichung-GrundundAufbauportfolio.pdf> (Zugriff am 15.3.2016).

(www): DEARDORFF, Darla (2006): *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?* Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff. (online), abgerufen unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_17146_2.pdf (Zugriff am 13.4.2016).

(www): Deutscholympiade in Tschechien (online), abgerufen unter: <https://www.goethe.de/ins/cz/de/spr/unt/ver/ido.html> (Zugriff am 26.4.2016).

(www): Erstellung eines Online-Fragebogens (online), abgerufen unter: <https://www.uibk.ac.at/psychologie/mitarbeiter/leidlmair/referat-erstellung-eines-online-fragebogens-1.pdf> (Zugriff am 9.5.2016).

(www): E-teaching. Ein Angebot des IWM (online), abgerufen unter: <https://www.e-teaching.org/praxis/iwm> (Zugriff am 26.4.2016).

(www): Europarat (2001): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (online), abgerufen unter: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> (Zugriff am 19.4.2016).

(www): Fragebogen (online), abgerufen unter: https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/institut/abteilungen/didaktik/mitarb/schaumburg/courses/isd/fragebogen_html (Zugriff am 9.5.2016).

(www): Freies Schreiben - Mode oder zentrale Bildungsaufgabe des Deutschunterrichts? (online), abgerufen unter: [http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/fachseminare/DE/07%20Forum%20Deutsch%20\(Fortbildungsreihe\)/08%20Freies%20Schreiben.pdf](http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/fachseminare/DE/07%20Forum%20Deutsch%20(Fortbildungsreihe)/08%20Freies%20Schreiben.pdf) (Zugriff am 8.2.2016)

(www): GABRIEL, Maria: Projekt Schreibwerkstatt oder die Fertigkeit Schreiben im Fremdsprachenunterricht. (online), abgerufen unter: http://www.tinet.cat/~asgc/Forum2004/Forum2004/Maria_Gabriel.doc (Zugriff am 14.3.2016).

(www): Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (online), abgerufen unter: <http://www.schreibdidaktik.de/index.php/schreibdidaktik-und-schreibberatung> (Zugriff am 11.2.2016).

(www): HLAĐO, Petr: *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol*. (online), abgerufen unter: <http://www.vychova-vzdelavani.cz/pedagogickyvyzkum.pdf> (Zugriff am 11.5.2016).

(www): HOFFMANN, Sabrina: Freies Schreiben heißt eigene Wege gehen. Grin. S. 1-6. (online), abgerufen unter: <http://www.grin.com/de/e-book/46862/freies-schreiben-heisst-eigene-wege-kennen> (Zugriff am 7.2.2016).

(www): KRUSE, Otto (1997): *Eissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik. Schreibprobleme sind nicht einfach Probleme der Studierenden; sie sind auch Probleme der Wissenschaft selbst*. Erfurt. S. 141-156. (online), abgerufen unter: http://www.prowitec.rwth-aachen.de/p-publikationen/band-pdf/band1/band1_kruse.pdf (Zugriff am 12.2. 2016).

(www): Methodenkompetenz (online), abgerufen unter: <http://www.gutenberg-hs.de/schulprogramm/methodenkompetenz/index.php> (Zugriff am 13.4.2016).

(www): Projekt Kurikulum S (online), abgerufen unter: <http://www.nuov.cz/kurikulum/jak-a-cim-motivovat-zaky-ke-studiu-a-vest-je-k-odpovednosti> (Zugriff am 24.4.2016).

(www): Qualitative Methode (online), abgerufen unter: <https://studi-lektor.de/tipps/qualitative-forschung/qualitative-quantitative-forschung.html#qualitative> (Zugriff am 9.5.2016).

(www): Společný referenční evropský rámec. Zvolený přístup. S. 9-14. (online), abgerufen unter: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky> (Zugriff am 12.2.2016).

(www): Státní maturita z němčiny (online), aberugen unter: <http://www.statnimaturita-nemcina.cz/vysledky-maturitni-pisemky-2016-jaro> (Zugriff am 24.5.2016).

(www): Strategie učení a písemný projev. EJP. S. 59-60. (online), abgerufen unter: <http://elp-implementation.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=aKwqQUzIr8s%3D&tabid=2844&language=en-GB> (Zugriff am 15.3.2016).

(www): WENGER, Ruth (2010): Gehirngerecht lernen-kindreleicht! Teil 4/4. (online), abgerufen unter: <http://www.alphaperformance.biz/2010/10/11/gehirngerecht-lernen-lernen-kinderleicht-teil-45/> (Zugriff am 14.3.2016).

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis:

Abbildung 1.: Korrektur der Lehrerin A

Abbildung 2.: Korrektur der Lehrerin B

Abbildung 3.: Korrektur der Lehrerin C

Abbildung 4.: Korrektur der Lehrerin D

Abbildung 5.: Korrektur der Lehrerin E

Tabelle 1.: Kommunikative Kompetenzen

Tabelle 2.: Sprechen vs. Schreiben bei Bohn

Tabelle 3.: Vergleich der Klassifikation des Schreibens bei Bohn und Schreiter

Tabelle 4.: Kontrastive Auffassung des normierten und freien Schreibens

Tabelle 5.: Untersuchung (Grundsätzliches)

Tabelle 6.: Vor- und Nachteile des Fragebogens

Tabelle 7.: Fragestellung als Vorbereitung des Fragebogens

Tabelle 8.: Fragebogen Teil A (Fragen nach Befragteigenschaften)

Tabelle 9.: Fragebogen Teil B (Fragen nach Meinung/Einstellung und Verhalten)

Tabelle 10.: Gesamte Anzahl der korrigierten Aufgaben

Tabelle 11.: Gesammelte Daten

Tabelle 12.: Zusammenfassung der Korrekturen